

UNIVERSITE DU QUEBEC

THESE

PRESENTEE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

(DE LA MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE))

PAR

CLAUDE MALONEY

B. Sp. PSYCHOLOGIE

APPLICATION D'UN PROGRAMME DE
DEVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL À
UN GROUPE D'ENFANTS PERTURBES AFFECTIFS
DE MATERNELLE ET DE PREMIÈRE ANNÉE

FEVRIER 1974

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

HYPOTHESE:

Le programme de Développement Affectif et Social de Bessell et Palomares a pour effet de promouvoir le développement socio-affectif chez des enfants canadiens-français, perturbés affectifs de maternelle et de première année. Ce programme poursuit les trois objectifs suivants de développement, chez l'enfant, de conscience de soi, de maîtrise de soi ou réalisation de soi et d'interaction sociale.

THESE:

La recherche consiste à mettre ce programme en pratique et à travailler à l'élaboration d'une échelle en vue de mesurer et confirmer l'efficacité de ce programme à l'intérieur des critères constituant cette échelle.

METHODE:

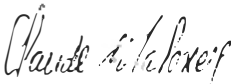
L'expérimentation s'est concentrée sur une population comportant des enfants perturbés affectifs ainsi que leurs professeurs. La mesure de l'efficacité s'opère à l'aide d'observations audiovisuelles des séances en groupe suivant une fréquence définie. La fidélité est garantie par l'assurance que les juges accordent invariablement la même signification aux critères de l'échelle.

Faute de pouvoir recourir à une échelle déjà existante, la validité se fonde sur une comparaison des résultats obtenus par notre échelle avec les données fournies par l'évaluation des professeurs avertis.

CONCLUSION:

L'expérience a confirmé que le Programme de Développement Affectif et Social augmente de façon significative la communication adéquate de l'enfant et favorise ainsi l'expression de son affectivité et de son émotivité; celle-ci l'amène par la suite à prendre conscience de sa propre valeur, de ses capacités et lui permet aussi d'affronter les difficultés de façon autonome.

10 juin 1974


Claude Maloney.

APPLICATION D'UN PROGRAMME DE
DEVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL A
UN GROUPE D'ENFANTS PERTURBES AFFECTIFS
DE MATERNELLE ET DE PREMIERE ANNEE

par CLAUDE MALONEY

Thèse présentée au Département
Education physique et Psychologie
de l'Université du Québec à
Trois-Rivières en vue de l'obtention
de la Maîtrise ès Arts en Psychologie

Trois-Rivières, Canada, 1974

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction de Bertrand Roy, M.Ps. Messieurs Lucien Vachon, Ph.D. et Maurice Parent, Ph.D. ont grandement collaboré à cette recherche. L'expérimentation a été réalisée au Centre d'Adaptation Scolaire (C.S.R.V.F.) avec la participation de Femmy Marineau, M.Ps. et Jean-Guy Doucet, M.A. (Ps).

D'autres personnes ont été consultées telles H. Bessell, Ph.D., auteur du Programme de Développement Social et Affectif et Jean Mestler, Il convient de noter également le travail d'information sociale sur notre échantillonnage effectué par Madame Claire Piché.

CURRICULUM STUDIORUM

Claude Maloney est né à Port-Cartier, Côte Nord, le 16 mai 1944.
Il obtint son Baccalauréat en pédagogie à l'Ecole Normale Maurice L.
Duplessis de Trois-Rivières, affiliée à l'Université Laval, en 1969.
Son Baccalauréat spécialisé en psychologie lui fut décerné à l'Université
du Québec à Trois-Rivières en 1972.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	vii
I.- RELEVÉ DE LA LITTÉRATURE	1
II.- METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	8
1. Population	8
2. Formation des groupes	10
3. La mesure expérimentale:	18
Fidélité	20
Schéma expérimental	25a
Hypothèses	25a
Validité	28
III.- EXPERIMENTATION.	34
1. Première forme de mesure	34
2. Deuxième forme de mesure	34
3. Troisième forme de mesure	35
IV.- PRESENTATION DES RESULTATS	38
1. Première catégorie de mesure	38
2. Deuxième catégorie de mesure	39
3. Troisième catégorie de mesure	40
V.- DISCUSSION DES RESULTATS	47
1. Première forme de mesure	47
2. Deuxième forme de mesure	48
3. Troisième forme de mesure	48
CONCLUSION	55
BIBLIOGRAPHIE.	58
Annexes	
1.- Recherche et expérimentation (C.S.R.V.F.).	60
2.- Profil de développement.	76
3.- Echelle d'évaluation	77
4.- Critères d'évaluation.	82
5.- Test de "Goodenough"	83
6.- Horaire d'enregistrements.	84

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I.- Moyennes d'âge, de quotient intellectuel (Goodenough) et de classement social (Guy Rocher) des six groupes . . .	12
II.- La provenance des sujets	13
III.- Le rang dans leur famille	13
IV.- Milieu de vie des enfants.	14
V.- Age moyen des parents.	14
VI.- Le revenu des parents.	14
VII.- Parents avec ou sans emploi.	15
VIII.- Nombre de pièces dans lesquelles les enfants vivent. . . .	15
IX.- Scolarité des parents.	16
X.- Informations concernant les professeurs.	17
XI.- Corrélation inter juges.	21
XII.- Corrélation inter juges.	22
XIII.- Corrélation inter juges.	22
XIV.- Corrélation inter juges.	23
XV.- Corrélation inter et intra juges	24
XVI.- Corrélations inter et intra juges au niveau de tous les critères	25
XVII.- Schéma expérimental.	25a
XVIII.- Résultats au test du bonhomme "Goodenough"	38
XIX.- Conscience de soi.	39
XX.- Réalisation de soi	39

LISTE DES TABLEAUX

vi

Tableaux	pages
XXI.- Interaction sociale	40
XXII.- Résultats en cotes brutes pour chacun des sept critères et pour les mesures 1, 2 et 3.	44
XXIII.- Résultats des mesures 1, 2 et 3 pour les sept critères. . .	45
XXIV.- Nombre de réponses pour un enfant par douze minutes pour l'ensemble du groupe expérimental ou contrôle selon le cas	46

INTRODUCTION

Le présent texte se rapporte à l'ensemble d'une recherche effectuée au Centre d'Adaptation Scolaire de Trois-Rivières durant l'année scolaire 1972-73. Il s'agit de l'essai d'un programme de développement affectif et social avec des enfants perturbés affectifs de niveaux pré-scolaire et de première année de l'élémentaire. Le projet - voir Annexe 1 - a été accepté pour une subvention de quinze mille dollars (\$15,000) par le Ministère de l'Education au printemps 1972, numéro de projet: 7213.

Le projet se présentait comme la suite de plusieurs genres d'interventions faites auprès d'enfants perturbés affectifs et de plusieurs réflexions de la part des spécialistes oeuvrant auprès de ces enfants.

Au Québec, jusqu'à récemment, notre philosophie de l'Education laissait très peu de place au développement global de l'enfant. Il est inutile d'insister sur le fait que, tant au niveau des classes spéciales que des classes régulières, la majeure partie de nos énergies était consacrée au développement intellectuel des enfants. Des programmes intelligents d'éducation physique et de psychomotricité ne sont offerts que depuis peu de temps dans un certain nombre de commissions scolaires. Quant au développement affectif et social, il est souvent considéré que comme un effet exclusif d'un milieu familial sain. Rares, en effet, sont ceux qui croient que l'école peut vraiment aider les enfants non seulement dans leur apprentissage scolaire, mais également dans des domaines du développement plus difficiles à atteindre.

Il est encore de pratique très courante de référer à une "clinique pour enfants", ceux qui présentent certains signes de mésadaptation

sociale ou affective. Pour aider un enfant sur ces plans, sont souvent jugés comme seuls compétents, les cliniciens formés de façon très traditionnelle et orthodoxe.

Conventionnellement, l'école était identifiée à l'apprentissage alors que la clinique était orientée vers le diagnostic et le traitement.

C'était, il y a peu de temps, chez nous au Québec, la tendance à croire qu'il n'y a aucune relation ou aucun lien entre la vie intellectuelle d'un enfant et sa vie affective. Ou du moins on agissait comme s'il n'y en avait pas.

La réforme scolaire, depuis qu'elle est commencée au Québec, a permis de faire le point sur plusieurs situations de la vie scolaire. La question des échecs scolaires et des troubles qui lui sont souvent associés: troubles de comportement, inhibitions, troubles d'apprentissage, difficultés psychomotrices, absentéisme, etc. est un des problèmes auxquels s'est attaquée la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges, dès 1966. A ce moment, une première équipe de spécialistes unissait ses efforts pour former un premier service pour troubles d'apprentissage scolaire¹. D'abord au service d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage scolaire: dyslexiques, dysorthographiques, etc., les premiers efforts des spécialistes se sont orientés vers la récupération des pré-requis à l'apprentissage. Cependant avec les années, il devint de plus en plus évident que des efforts sérieux devaient être

¹Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges, Rapport annuel, Service pour troubles d'apprentissage scolaire, 1967, 15 pages.

faits auprès des enfants dans le sens d'une intervention plus systématique sur le plan affectif et social et conséquemment dans le sens d'un travail soutenu auprès des parents.

Le Centre d'Adaptation Scolaire² de Trois-Rivières fut mis sur pied en septembre 1972, suite aux recommandations des spécialistes qui avaient oeuvré dans le service pour troubles d'apprentissage scolaire de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges.

Ce Centre, étant un projet conjoint de la Commission Scolaire et de l'Université du Québec à Trois-Rivières, se présentait comme un terrain idéal de recherche pratique. En effet, les enfants fréquentant ce Centre, y viennent toute la journée, cinq jours par semaine. Il viennent pour la plupart du territoire même de la Régionale plus particulièrement du Trois-Rivières métropolitain. De plus, étant tous dans le même Centre, les différentes variables devenaient plus faciles à contrôler. L'Université, par ses chercheurs pouvait également être d'une grande aide dans tout travail de recherche.

C'est également avec un souci de renouveau pédagogique que la présente recherche a été entreprise. Le Conseil supérieur de l'Education, dans son quatrième rapport annuel 1969-1970, insistait sur la mise en marche de "l'école élémentaire nouvelle"³.

Il est bien fait mention que l'école élémentaire nouvelle doit favoriser le développement intégral de l'enfant. Concrètement, l'école

²Motulsky, Bernard, Le Centre d'Adaptation Scolaire de Trois-Rivières, Education Québec, Vol. 3, no. sp. avril 1973, p. 12 à 17.

³Activité éducative, quatrième rapport annuel du Conseil supérieur, Ed. 1969-1970, p. 153.

élémentaire nouvelle doit offrir à l'enfant un milieu de vie heureux qui:

lui permette d'acquérir l'autonomie affective, morale, intellectuelle et sociale de son individualité;
développe chez lui le goût du beau, du bien, de la vérité;
développe ses habiletés intellectuelles, morales et sociales;
respecte sa personnalité dans ses opinions et dans ses réalisations;
lui laisse le plus de responsabilités possibles.

En septembre 1972, possédant donc un but assez défini soit de pourvoir au développement affectif et social des enfants ainsi qu'un milieu de vie où ce but pouvait être atteint, soit le Centre d'Adaptation Scolaire, les efforts s'unissaient dans le but de réaliser un développement affectif et social meilleur chez un groupe d'enfants du Centre d'Adaptation Scolaire. Un programme semblait répondre à ces aspirations soit le Programme de Développement Affectif et Social de Harold Bessell et Uvaldo Palomares (PRODAS). Le Programme de Développement Affectif et Social est l'oeuvre de deux auteurs américains de la région de San Diego, Californie. Ce Programme comprend un manuel théorique et plusieurs manuels pratiques pouvant être utilisés par les professeurs. Ces manuels correspondent à des niveaux de classes différents, soit les niveaux de pré-maternelle, maternelle, première, deuxième, troisième, quatrième, cinquième et sixième année. Bien que sur le plan théorique, les principes de base demeurent les mêmes pour tous les niveaux, les manuels pratiques A, B, I, II, III, IV, V, VI offrent l'avantage d'un guide précieux pour le professeur, adaptant les exercices pour chacun des niveaux.

Plutôt que d'expérimenter le Programme à tous les niveaux à la fois, le niveau B présentait l'avantage de commencer à la base. En effet,

dans la section I du niveau B⁴, les auteurs recommandent même pour des groupes plus avancés de commencer l'application du Programme au niveau B. Une première application du Programme à ce niveau, étant préférable, la traduction du niveau B⁵ fut donc la première étape à franchir pour procéder à la recherche proprement dite.

⁴Bessell, H. et Palomares U., Niveau B, section I, La Communication, Guide pratique, San Diego, 1969, p. 3.

⁵La traduction du manuel théorique et du guide pratique, niveau B, a été faite pour la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges. Une traduction du manuel théorique a également été réalisée par l'Institut de Développement Humain.

CHAPITRE I

RELEVÉ DE LA LITTÉRATURE

Face aux problèmes des enfants présentant des troubles affectifs¹, il devient impérieux d'agir de façon à rendre thérapeutique les gens, les activités et même les choses qui les entourent. Il serait sans doute approprié de retirer ces enfants de l'école, pendant un certain temps, et de travailler intensivement avec eux et leurs parents afin de les amener à des comportements plus acceptables et à un meilleur rendement académique. Avec le nombre d'enfants perturbés qui se retrouvent dans le système scolaire public, cela apparaît un peu utopique. Il existe un manque évident de ressources cliniques et de travailleurs dans le domaine de la santé mentale.

Il faut donc penser à les garder le plus possible à l'école en rendant celle-ci plus thérapeutique. Selon Hawk² "bien que l'éducation n'est pas et ne devrait pas être perçue comme de la psychothérapie, le processus éducatif, par nature, affecte une reconstruction du self-concept des enfants"³. Rogers lui, voit dans la reconstruction du self-concept, l'essence même du processus thérapeutique⁴. L'école devient donc thérapeutique par la reconstruction du self-concept⁵ impliqué dans le processus pédagogique. Malheureusement dans le processus pédagogique, les

¹Référence au Décret des enseignants, annexe X, Définition II, F et G, p. 124.

²Hawk, Travis L., Self-Concepts of the Socially Disadvantaged, dans The Elementary School Journal, 1967, Vol. 67, p. 197.

³Traduction de l'auteur de cette thèse.

⁴Rogers, Carl, Client-Centered Therapy, N.Y., Houghton-Mifflin, 1951, p. 40.

⁵Bessell, H., Magic Circle in the Classroom: Developing Mastery and Healthy Self-Concepts to Support Cognitive and Motor Learning, in Sensitivity Training and the Laboratory Approach, Golembiewski and Blumberg, 1970, F.E. Peacock Publishers Inc., p. 350.

efforts sont placés presque entièrement sur l'acquisition de connaissances de la part de l'enfant. Le professeur n'est perçu que comme l'agent de transmission de ces connaissances. Pour arriver à plus de travail dans le sens de l'affectivité, il faut que le professeur se fixe des buts⁶ qui développeraient davantage chez l'enfant une bonne perception de lui-même et des autres ainsi que des relations interpersonnelles valables. Mosher et Sprinthall⁷ proposent treize objectifs à atteindre pour en arriver à un développement affectif et social valable chez l'enfant. Bien que proposés pour le niveau secondaire, ces objectifs devraient également se retrouver au niveau élémentaire. C'est ce que propose le Programme de Développement Affectif et Social de Bessell et Palomares⁸. Ce Programme, sorte de curriculum, vise trois buts importants: 1- la conscience de soi, 2- la maîtrise ou réalisation de soi, 3- l'interaction sociale. Pour ces auteurs, "être conscient, c'est savoir ce que quelqu'un voit, entend, pense, sent, dit et fait réellement"⁹. Quelqu'un qui manquerait de conscience de soi, utiliserait à un degré plus ou moins pathologique la répression, la négation, le retrait, la surcompensation et la projection. La maîtrise de soi comprend deux concepts importants: la confiance en soi et la compétence responsable. "La confiance en soi réfère à l'assimilation d'une connaissance de façon à ce que la personne en vienne à croire

⁶Vitro, Frank T., The Emergence of the Self-Concept: Cradle to Classroom, 1970, Original Manuscript, p. 3.

⁷Mosher, R.L. et Sprinthall, N.A., Psychological Education in Secondary Schools, American Psychologist, Vol 25, octobre 1970, p. 918.

⁸Bessell, H., et Palomares, U., Methods on Human Development, San Diego, Human Development Training Institute, 1970, Traduction française, p. 77 à 79.

⁹Bessell, H., et Palomares, U., op. cit. no 8, p. 98.

à elle-même comme un être humain capable"¹⁰... "La compétence responsable signifie l'intégration harmonieuse dans le comportement de connaissances et d'habiletés". Une absence de maîtrise de soi appelle de la part de la personne des défis, des vengeances, des vols et des mensonges. La personne qui a développé de bonnes relations ou interactions sociales est une personne qui prête attention à ce qui est dit et ce qui se passe autour de soi. Elle est également une personne qui "se sait acceptée". "La personne totalement acceptée a l'impression que rien de ce qu'elle fait, dit, pense ou ressent, sera raison suffisante pour qu'elle soit rejetée ou bannie en tant qu'être complet"¹¹. Elle est de plus, une personne approuvée, c'est-à-dire qui "se sent plus forte, plus solide et plus importante". De bonnes interactions sociales impliquent également de l'affection ou une "intimité naturelle, nécessaire et vraie entre deux individus".

Ces buts visés dans le Programme se réaliseront, selon les auteurs, par l'application intelligente, méthodique, humaine et critique des leçons expliquées en détails dans les guides pratiques qui accompagnent le manuel théorique. Ces leçons sont incorporées au Programme de classe à raison de vingt minutes par jour et se font en groupe selon une disposition circulaire qu'on a convenu d'appeler "cercle magique".

Afin d'assurer un effet thérapeutique aux leçons, certaines limites sont imposées aux enfants du "cercle magique". Ces limites sont

¹⁰Bessell, H., et Palomares U., op. cit. page 2 , p. 124.

¹¹Bessell, H., et Palomares U., op. cit. page 2 , p. 162.

les règles du jeu. Ces règles sont les suivantes: 1- tous doivent s'asseoir et garder le silence, 2- un seul élève doit parler à la fois, 3- l'on doit écouter. Le Programme de Développement Affectif et Social se proposant donc de travailler au niveau du self-concept en général, il devient intéressant de voir quelle influence il peut avoir chez l'enfant, non seulement pour l'aider à développer ce concept, mais également comme correctif de déviations de la personnalité. En d'autres mots, même si le Programme est prévu comme mesure préventive, il serait bon de voir quelle valeur thérapeutique il peut avoir.

Plusieurs raisons portent à croire qu'un tel programme pourrait être utilisé comme instrument de correction des difficultés émotives et sociales des enfants en plus de son premier usage qui apparaît être la prévention.

Premièrement: Le Programme a été développé à partir des expériences des auteurs dont l'un est psychothérapeute. C'est à partir des difficultés rencontrées chez les "patients" qu'ils en sont arrivés à proposer des solutions concrètes, réalisées dans les leçons-guides.

Deuxièmement: Plusieurs auteurs en référence au Programme sont des personnes qui ont travaillé et expérimenté en fonction de malades: Sigmund Freud, Anna Freud, H.S. Sullivan, K. Horney, O. Fenichel, V. Axline.

Troisièmement: Ce que John Curtis Gowan¹² propose pour changer

¹²Gowan, John Curtis, Changing Self-Concept in Exceptional Children, dans Education, 1965, Vol 85, p. 374-375.

le Self-Concept des enfants inadaptés correspond aux buts proposés par le PRODAS.

Quatrièmement: Même si l'auteur met en garde contre l'utilisation du Programme avec des enfants perturbés affectivement, une rencontre avec le Dr Bessell, en mai 1973, montrait la nécessité de vérifier cet avancé. D'ailleurs c'est à la suggestion du Dr Bessell qu'un contact s'est fait avec Jean Mestler, Conseillère en orientation à l'école Logan, de San Diego, où le PRODAS est appliqué avec des enfants de milieux défavorisés et présentant des problèmes affectifs.

Cinquièmement: Différentes études faites aux Etats-Unis montrent que le PRODAS a été utilisé avec succès avec certaines catégories d'enfants ou adolescents inadaptés. Judith Schneider¹³, de l'école Fernald à Los Angeles, rapporte certains succès avec des adolescents souffrant de difficultés d'apprentissage. Plus spécifiquement "les résultats indiquent que les membres du groupe d'échange ont senti que leur expérience de groupe leur a été personnellement utile, dans le sens qu'ils ont acquis de nouvelles habiletés à faire face et que cela a suscité en eux de meilleurs sentiments envers eux-mêmes".

Le Programme, tel qu'appliqué à l'école élémentaire Coronado¹⁴, a montré également une influence significative sur le taux d'absentéisme et le quotient intellectuel mesuré à l'aide du test de Goodenough¹⁵.

¹³Schneider, Judith, Une étude d'un groupe de discussions dans une école de rattrapage, Thèse de maîtrise, rapportée dans Bulletin de Recherche du PRODAS, nos 1, 2, 3 et 4, p. 4 à 8.

¹⁴Rapporté dans le Bulletin de Recherche du PRODAS, nos 1, 2, 3 et 4, p. 1 et 2.

¹⁵Goodenough, Florence Laura, Developmental Psychology, N.Y., Appleton-Century Crafts, 1945, p. 404 à 407.

Cette dernière donnée, cependant, montre probablement une certaine augmentation "d'un quotient psycho-social" plutôt qu'une augmentation du quotient intellectuel réel. De plus, à cette école, on a noté à la suite de l'application du Programme des améliorations convaincantes sur les points suivants: compétence verbale, rendement affectif, conscience de soi, réalisation de soi, interaction sociale et rendement dans les langues.

Enfin, le programme Headstart¹⁶ rapporte des changements appréciables dans les attitudes des professeurs. Le directeur du programme, le Dr Weldon Elbert, insiste sur le fait que "pour que le PRODAS soit efficace, il doit produire un changement chez le professeur. Si elle ne s'y embarque pas, elle peut faire tous les cercles du monde, elle les renverra directement dans une autre classe"¹⁷. Au sujet des améliorations, le programme Headstart rapporte des différences significatives - niveaux .05 et .01 - au test de Brenner et sur les échelles du profil de développement du PRODAS. Ces dernières échelles font partie du manuel théorique et l'échantillon se retrouve en annexe 2.

D'une façon générale, suite aux discussions avec le Dr Bessell, auteur du Programme, avec Mlle Jean Mestler, préposée au Programme à l'école Logan de San Diego et avec Jacques Lalanne, Directeur de l'Institut de Développement Humain de Québec, l'application du PRODAS aux enfants présentant des difficultés socio-affectives, pouvait s'envisager. Les

¹⁶Rapporté dans Bulletin de Recherche du PRODAS, nos 1, 2, 3 et 4, p. 3.

¹⁷Au sujet des "Habilités essentielles pour l'animateur du Cercle", l'Institut de Développement Humain de Québec a publié un fascicule-guide.

différentes recherches faites auprès de populations présentant différentes sortes de difficultés donnent plus de poids à cet énoncé.

En 1968, le Dr Harold Bessell lui-même reconnaissait qu'il y avait peu de recherches faites avec le "cercle magique".

Although documentation of the results of H.D.P.¹⁸, still is sparse, the preliminary results are encouraging and the goal seems worth extensive developmental effort¹⁹.

Un relevé de la littérature depuis 1968 ne nous permet pas de préciser davantage les possibilités du PRODAS avec différents groupes d'enfants présentant des difficultés affectives.

L'hypothèse logique suivante peut cependant s'envisager comme préambule à l'investigation expérimentale décrite plus loin:

Le Programme de Développement Affectif et Social de Bessell et Palomares a pour effet de promouvoir le développement socio-affectif chez des enfants canadiens-français, perturbés affectifs de maternelle et de première année.

L'application du Programme - niveau B - permettra de voir si l'hypothèse peut être retenue ou rejetée.

¹⁸Human Development Program.

¹⁹Bessell, Harold, op. cit. page 2, p. 352.

CHAPITRE II

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. POPULATION

a) Caractéristiques générales. - C'est parmi les enfants fréquentant le Centre d'Adaptation Scolaire qu'ont été choisis ceux qui devaient suivre le Programme de Développement Affectif et Social de Bessell et Palomares.

Le Centre d'Adaptation Scolaire réunit approximativement deux cent enfants du territoire de la Régionale des Vieilles Forges. Les enfants ont été référés au Centre pour des raisons de malfonctionnement scolaire et de perturbation affective. Après évaluation psychologique et pédagogique, ils sont dirigés vers une classe appropriée à leur niveau académique (de pré-académique jusqu'à la cinquième année). Là, ils suivent un enseignement académique régulier, mais profitent d'une attention plus individuelle, car les classes sont petites (de huit à 15 élèves en moyenne).

La population peut se décrire comme suit: Il s'agit d'enfants qui ont entre sept et 13 ans. Les garçons sont plus nombreux que les filles dans une proportion de 2 à 1 en général. Ces enfants ont un potentiel intellectuel normal, mais un certain nombre d'entre eux fonctionne à un niveau inférieur, soit au niveau de l'intelligence lente ou au niveau de la déficience légère. La plupart de ces enfants souffrent de problèmes affectifs, ce qui se traduit souvent par un comportement ou bien hyperactif ou bien inhibé. Les trois-quart de la population environ sont classés dans la catégorie de la déviation socio-affective grave

(telle que définie dans les normes du Ministère relatives à l'enfance inadaptée)¹. Les autres présentent soit des déviations multiples (perturbation affective et handicap physique, par exemple), soit des déviations d'apprentissage mineures ou majeures.

b) Choix de la population. - Pour l'application du Programme, il fallait savoir quels sujets feraient partie de cette expérimentation. Ce sont les enfants les plus jeunes du Centre qui ont été choisis. Plusieurs raisons ont motivé ce choix:

1. D'abord, parce que ceux-ci présentent plus de chance de "récupération" affective et qu'on peut plus facilement renverser les "patterns" de comportements mésadaptés.
2. Le Programme de Développement Affectif et Social est un programme gradué partant d'un niveau de base pour les jeunes enfants (Niveau B, âge: cinq - six ans).
3. En commençant avec les plus jeunes et avec le Niveau B, les enfants de notre expérience pouvaient continuer l'année suivante avec le Niveau I.

Evidemment, la présente expérience n'est pas et ne peut pas être une tentative de prévention, car la population est composée d'enfants déjà mésadaptés. Cependant, le Programme peut s'avérer de fait comme une technique de groupe assez satisfaisante pour effectuer certains changements chez les enfants plus jeunes du Centre.

Donc il a été décidé d'inclure dans l'expérimentation, tous les enfants des groupes pré-académiques et premières années, c'est-à-dire que

¹Ministère de l'Education, Décret tenant lieu de Convention collective entre les instituteurs et les Commissions scolaires et les Commissions régionales, arrêté en Conseil, no 3811-72, 15 décembre 1972, p. 124F.

la population était composée de cinquante-quatre enfants en tout, répartis comme suit:

1. Pré-académique: six enfants.
2. Classe-foyer (première année): dix-huit enfants.
3. Première année: trente enfants.

Par la suite, d'autres enfants ont été acceptés au Centre d'Adaptation Scolaire et plus précisément au niveau des classes touchées par la recherche. Il est évident que ces derniers ne pouvaient pas faire partie de la population étudiée puisqu'ils étaient inconnus lors de la formation des groupes.

L'ensemble des cinquante-quatre enfants est assez caractéristique de la population du Centre d'Adaptation Scolaire: tous présentent des perturbations affectives qui empêchent un fonctionnement normal en classe régulière. Ces problèmes peuvent être de divers ordres: insécurité excessive compensée par un comportement très agressif, retrait marqué de contact avec les pairs ou les adultes par crainte excessive de rejet et incapacité de relation stable, dépendance exagérée empêchant l'accès normal à l'autonomie, comportements anti-sociaux (fuite, mensonge, et autres...).

Précisons maintenant la procédure utilisée pour la formation des six groupes, dont trois expérimentaux et trois témoins à partir de l'ensemble de ces cinquante-quatre enfants.

II. FORMATION DES GROUPES

Pour vérifier l'hypothèse déjà énoncée, il fallait former les groupes au hasard. Si l'on considère que dans une population de perturbés

affectifs de même que dans l'échantillonnage en place, il y avait une proportion de deux garçons pour une fille, tous les noms des garçons (36) ont été placés dans une boîte et les noms de toutes les filles (18) dans une autre boîte. Deux noms ont été pigés au hasard dans la première boîte et un nom dans la deuxième boîte; ces trois enfants faisaient partie du premier groupe expérimental. Le même procédé a été appliqué pour le deuxième groupe expérimental, pour le troisième groupe expérimental de même que pour le premier, le deuxième et le troisième groupe contrôle. Pour terminer la formation des six groupes, le même procédé, et dans le même ordre, a été répété à trois reprises. Ainsi, six groupes étaient complétés dont trois groupes expérimentaux, U, V et W et trois groupes contrôles, X, Y, Z tous formés de neuf enfants dont six garçons et trois filles.

Par la suite, il a fallu vérifier la composition des six groupes; certaines données se sont avérées nécessaires pour cette comparaison, notamment l'âge, le quotient intellectuel, le classement social, la provenance des sujets et d'autres renseignements qui semblaient apporter une plus grande connaissance des groupes. Ces renseignements ont été obtenus à l'aide des dossiers scolaires et psychologiques et aussi par l'intermédiaire d'une collaboratrice qui a visité le milieu familial de chacun des cinquante-quatre enfants faisant partie de la recherche.

La présentation des informations apparaît dans les tableaux qui suivent.

TABLEAU I

Moyennes d'âge, de quotient intellectuel (Goodenough) et de classement social (Guy Rocher)² des six groupes.

Groupe expérimental	Age	Q.I.	Classement social
<u>U</u>	7 ans 8 mois	87	5.4
<u>V</u>	7 ans 4 mois	80	6.7
<u>W</u>	7 ans 5 mois	87	6.1
	M= 7 ans 6 mois	M= 85	M= 6.1
	$\sigma = 5.1631$ mois	$\sigma = 13.0170$ mois	$\sigma = 1.9095$ mois
Groupe contrôle	Age	Q.I.	Classement social
<u>X</u>	7 ans 7 mois	90	5.4
<u>Y</u>	7 ans 2 mois	88	5.3
<u>Z</u>	7 ans 8 mois	81	7.3
	M= 7 ans 8 mois	M= 86	M= 6.0
	$\sigma = 6.7883$ mois	$\sigma = 16.7132$ mois	$\sigma = 0.8396$ mois

N.B. Il n'apparaît pas nécessaire d'élaborer sur le plan statistique, puisque dans les trois cas, de l'âge, du quotient intellectuel et du

²Rocher, Guy, Echelle de classement social, paru dans le recherche de Jacques Rousseau et al, Recherche intitulée: La famille dans le diocèse de Nicolet, Centre diocésain de recherche pastorale, Nicolet, 1969, 125 p.

classement social, la différence des moyennes est plus petite que le plus petit sigma (ex: 7 ans 8 mois - 7 ans 6 mois = 2 mois et $\sigma = 5.1631$ mois). Il est acceptable de considérer l'ensemble du groupe expérimental comme équivalent au groupe contrôle.

TABLEAU II

La provenance des sujets.

Groupe/Lieu	Cap de la Madeleine	Trois-Rivières	Trois-Rivières ouest	Extérieur
Expérimental	11	6	2	6
Contrôle	10	9	6	2

TABLEAU III

Le rang dans leur famille.

Groupe/Rang	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Expérimental	4	9	5	1	2	2	1	0	0	0	1
Contrôle	7	4	8	3	4	1	0	0	0	0	0

TABLEAU IV

Milieu de vie des enfants.

Groupe/Milieu	Foyer nourricier	Leur famille	Institution
Expérimental	5	20	0
Contrôle	3	23	1

TABLEAU V

Age moyen des parents.

Groupe/Parents	Pères	Mères
Expérimental	41 ans 5 mois	40 ans 3 mois
Contrôle	37 ans 4 mois	35 ans 9 mois

TABLEAU VI

Le revenu des parents.

Groupe/Revenu	Bien-être Social	3000 à 6000	6000 à 10,000	10,000 et plus
Expérimental	5	7	8	5
Contrôle	3	9	12	3

TABLEAU VII

Parents avec ou sans emploi.

Groupe/Parents	Pères		Mères	
	avec emploi	sans emploi	avec emploi	sans emploi
Expérimental	20	5	20	5
Contrôle	24	3	22	5

TABLEAU VIII

Nombre de pièces dans lesquelles les enfants vivent.

Groupe/Nombre de pièces	4	5	6	7	8	10	12
Expérimental	4	10	6	3	1	10	0
Contrôle	3	11	7	3	0	1	1

TABLEAU IX
Scolarité des parents.

Groupe/Parents	Pères	Mères
Expérimental	8.5 années	7.8 années
Contrôle	8.2 années	8.2 années

La population étant formée des enfants provenant de six classes, il y avait donc six professeurs qui étaient disponibles et volontaires pour participer à cette expérience. Puisqu'il fallait trois professeurs avec les enfants des groupes contrôles et trois professeurs avec les enfants des groupes expérimentaux, il a fallu encore une fois faire usage du hasard pour déterminer le rôle de chacun des professeurs. Le tableau suivant présente quelques caractéristiques de chacun de ces professeurs.

TABLEAU X

Informations concernant les professeurs.

	Groupe expérimental				Groupe contrôle			
	Groupe: <u>U</u>	<u>V</u>	<u>W</u>	Total	<u>X</u>	<u>Y</u>	<u>Z</u>	Total
	Profes- a	b	c		d	e	f	
	seurs:							
Années de scolarité	18	15	14	47	14	15	16	45
Années d'ex- périence	1	2	2	5	4	1	1	6
Diplôme	B.Sp.	Br.A.	Br.B		Br.B	Br.A	B.Sp.	

Ce tableau permet d'observer un bon équilibre entre les professeurs des groupes expérimentaux et contrôles au niveau des informations présentées.

Il est à noter que ces informations n'ont eu aucune influence sur la formation des groupes puisqu'ils ont été recueillis après que

l'expérience eut débuté. Dans l'ensemble, les données indiquent clairement que la répartition au hasard a permis la formation de groupes équivalents, même si plusieurs tableaux se prêtaient bien à une analyse statistique, il n'a pas été nécessaire de faire cette analyse pour la raison mentionnée à la suite du tableau I.

III. LA MESURE EXPERIMENTALE

a) Première forme de mesure. - La mesure expérimentale se divise en trois parties; chacune d'elles est indépendante des deux autres. La première consiste à administrer le test de Goodenough avant l'application du PRODAS ainsi qu'à la fin. Le calcul du quotient intellectuel (Goodenough) permettra donc l'obtention de deux mesures: une initiale et l'autre finale. Une comparaison des deux résultats peut s'avérer intéressante. Le test Goodenough est un instrument simple à administrer ("Dessine-moi un bonhomme le mieux possible"), rapide et intéressant pour l'enfant. Donc avant de débiter avec le PRODAS, en novembre 1972, chacun des cinquante-quatre enfants avait passé l'épreuve. Ces dessins furent ensuite cotés selon les critères de Goodenough afin d'obtenir un quotient intellectuel pour chacun des sujets.

b) Deuxième forme de mesure. - Une deuxième formule de mesure a été pensée en recourant au service des professeurs qui sont en contact quotidien avec les enfants. Cette fois, il s'agit d'une échelle d'évaluation³ proposée par les auteurs du programme et qui touche les trois

³Bessell, H., op. cit. page 2, p. 59 à 62.

aspects importants du Programme: conscience de soi, réalisation de soi et interaction sociale. Dans ce cas, les professeurs des six classes fournissent une mesure initiale et une mesure finale. Il faudra établir des comparaisons entre ces résultats.

c) Troisième forme de mesure. - La troisième mesure, celle sur laquelle l'attention est portée, se fait à partir d'observations audiovisuelles des séances en groupe. Un horaire est établi selon lequel chacun des six groupes est filmé sur rubans magnétoscopiques, une fois tous les six jours. Les rubans des séances de groupe servent d'échantillons de comportement à ceux qui vont évaluer les enfants.

L'évaluation des enfants se fera par trois juges; ces personnes ne connaissent ni le Programme, ni les groupes expérimentaux ni les groupes contrôles. Ces juges sont des étudiants en psychologie qui ont reçu un entraînement intensif et des instructions précises dans l'application des critères qui composent cette échelle de mesure.

FIDELITE

La première étape a consisté à discuter des critères de l'échelle afin d'en obtenir la même signification pour chacun des juges. Après quelques dix heures de discussions, ils ont commencé à visionner des films comme période d'entraînement. Les rubans utilisés à cette fin ne devaient pas servir naturellement parmi le matériel officiel de cotation.

Il y avait normalement neuf enfants sur chacun des rubans. Il a été tenté au début de noter les réponses de plusieurs enfants en même temps mais il est apparu évident que l'on ne pouvait coter qu'un enfant à la fois. Il a donc été décidé de coter les enfants pendant les douze premières minutes de la séance; ainsi après que l'enfant numéro un est coté, l'on ramène le ruban au début et l'on recommence avec l'enfant numéro deux; ceci dans le but d'éviter de faire intervenir les facteurs temps, fatigue et circonstances différentes.

Après la première séance de cotation (quinze jours), les corrélations entre les trois juges A, B, C ont été mesurées pour les critères suivants: réponse directe pertinente, indirecte pertinente, non-verbale, sortie et sollicitation aux copains.

Les résultats de ces corrélations apparaissent au tableau XI.

TABLEAU XI
Corrélation inter juges.

Juges/Critères*	1	2	3	4	5	6	7
A B	-	-	.55	.31	.99	.93	.87
A C	-	-	.73	.50	.99	.89	.72
B C	-	-	.75	.90	.99	.91	.97

* Interférence justifiée: 1, interférence non-justifiée: 2, Réponse directe pertinente: 3, réponse indirecte pertinente: 4, réponse non-verbale: 5, sortie: 6, sollicitation aux copains: 7.

La semaine suivante (22 janvier), il a été noté qu'il était possible que deux juges arrivent à un même nombre de réponses après douze minutes d'observation mais que ces réponses ne correspondent pas entre elles, c'est-à-dire qu'elles ne réfèrent pas aux mêmes comportements. Il a donc fallu diviser le temps d'observation en période de deux minutes; donc toutes les deux minutes un signal indiquait aux juges d'inscrire leurs cotes à l'endroit requis. Un échantillon de cette subdivision apparaît en annexe 4.

Voici la corrélation obtenue au niveau des interférences.

TABLEAU XII

Corrélation inter juges.

Juges/Critères	1	2	3	4	5	6	7
A B	.82	.81	-	-	-	-	-
A C	.74	.84	-	-	-	-	-
B C	.67	.74	-	-	-	-	-

La semaine du 29 janvier, un autre film a été utilisé et le travail s'est fait sur les critères suivants: interférence justifiée, interférence non-justifiée, réponse directe pertinente et réponse indirecte pertinente.

TABLEAU XIII.

Corrélation inter juges.

Juges/Critères	1	2	3	4	5	6	7
A B	.82	.84	.66	.77	-	-	-
A C	.80	.92	.66	.77	-	-	-
B C	.86	.87	1.00	.64	-	-	-

La semaine du 12 février, le même film que la semaine précédente est utilisé pour le travail sur les réponses non-verbales, les sorties et les sollicitations aux copains.

TABLEAU XIV
Corrélation inter juges.

Juges/Critères	1	2	3	4	5	6	7
A B	-	-	-	-	1.00	.90	1.00
A C	-	-	-	-	1.00	.88	.70
B C	-	-	-	-	1.00	.92	.70

La semaine du 19 février, le film numéro 2 a été utilisé pour la corrélation inter juges et intra juges, au niveau de tous les critères. Le tableau XV nous présente ces corrélations.

TABLEAU XV
Corrélation inter et intra juges.

Juges/Critères	1	2	3	4	5	6	7
A B	.85	.88	.88	.82	.92	.94	.88
A C	.84	.92	.93	.84	.96	.91	.86
B C	.82	.86	.91	.85	.90	.87	.89
A ₁ A ₂	.84	.86	.76	.66	.76	.86	.74
B ₁ B ₂	.81	.90	.80	.79	.82	.89	.78
C ₁ C ₂	.78	.92	.64	.71	.84	.84	.74

*La corrélation intra juges est faite entre les résultats de la semaine du 29 janvier plus les résultats du 12 février comparés aux résultats du 19 février.

La semaine du 26 février, le même film a servi pour mesurer la corrélation inter et intra juges. Il a été demandé aux juges s'ils subissaient une certaine influence du fait de revoir le même film à plusieurs reprises sur une cotation à venir. Les juges ont fait la remarque qu'il y avait sur un même film neuf enfants et sept formes de réponses, donc soixante-trois variables et que d'une semaine à l'autre, ils n'avaient aucune idée des cotes antérieures.

Le tableau XVI présente les dernières corrélations enter et intra juges de cette étude.

TABLEAU XVI

Corrélations inter et intra
juges au niveau de tous les
critères.

Juges / Critères	1	2	3	4	5	6	7
A B	.86	.87	.89	.97	.88	.97	.97
A C	.86	.93	.89	.95	.89	.96	.89
B C	.87	.97	.86	.93	.96	.96	.97
A ₁ A ₂	.92	.88	.83	.93	.81	.80	.95
B ₁ B ₂	.91	.91	.98	.90	.84	.92	.88
C ₁ C ₂	.91	.90	.99	.82	.90	.90	.99

Le travail effectué par chacun des juges pour en arriver à ce résultat a été d'environ cent heures. Il est apparu qu'il s'agissait là d'un niveau de fidélité maximum, en effet, les résultats des dernières semaines indiquent une certaine stabilité et de ce fait, il invitait l'expérimentateur à s'engager dans la cotation officielle.

Schéma expérimental.

Le tableau XVII illustre le schéma expérimental de cette étude.

TABLEAU XVII

Schéma expérimental:

Groupes / Critères	1	2	3	4	5	6	7
Contrôles							
	1*	4	7	10	13	16	19
<u>X</u>	2	5	8	11	14	17	20
	3	6	9	12	15	18	21
<u>Y</u>	—**	—	—	—	—	—	—
<u>Z</u>	—	—	—	—	—	—	—
Expérimentaux							
<u>U</u>	—	—	—	—	—	—	—
<u>V</u>	—	—	—	—	—	—	—
<u>W</u>	—	—	—	—	—	—	—

*Les chiffres 1-2-3 représentent les trois mesures prises pour le critère 1 (variables dépendantes), etc.

**Un trait signifie que les mesures prises pour le groupe X le furent aussi pour le groupe correspondant au trait.

Avant de prendre connaissance des résultats officiels, il serait intéressant de savoir exactement ce que l'on voulait connaître. Aussi, il a fallu élaborer un certain nombre d'hypothèses concernant les six groupes et les sept critères déjà énumérés.

Hypothèse 1. $\underline{U} + \underline{V} + \underline{W} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ pour les critères positifs; réponses pertinentes directes, réponses pertinentes indirectes et les réponses non-verbales. Ce sont les variables dépendantes 7, 8, 9, 10, 11,

12, 13, 14 et 15 que l'on peut voir sur les tableaux XXII et XXIII.

Hypothèse 2. $\underline{U} + \underline{V} + \underline{W} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ pour les critères négatifs; interférences non-justifiées, sorties et sollicitations aux copains. Ce sont les variables dépendantes 4, 5, 6, 16, 17, 18, 19, 20 et 21 qui apparaissent sur les tableaux XXI et XXII.

Hypothèse 3. $\underline{U} = \underline{V}$ pour les critères positifs; donc les variables dépendantes 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15.

Hypothèse 4. $\underline{U} = \underline{W}$ pour les variables dépendantes 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15.

Hypothèse 5. $\underline{V} = \underline{W}$ pour les variables dépendantes 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15.

Hypothèse 6. $\underline{U} = \underline{V}$ pour les critères négatifs soit les variables dépendantes 4, 5, 6, 16, 17, 18, 19, 20 et 21.

Hypothèse 7. $\underline{U} = \underline{W}$ pour les variables dépendantes 4, 5, 6, 16, 17, 18, 19, 20 et 21.

Hypothèse 8. $\underline{V} = \underline{W}$ pour les variables dépendantes 4, 5, 6, 16, 17, 18, 19, 20 et 21.

Hypothèse 9. $3 \underline{U} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ pour les interférences justifiées soit les variables dépendantes 1, 2, 3.

Hypothèse 10. $3 \underline{V} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ pour les variables dépendantes 1, 2, 3.

Hypothèse 11. $3 \underline{W} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ pour les variables dépendantes 1, 2, 3.

Hypothèse 12. $3 \underline{U} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ pour les variables dépendantes 4, 5, 6 ou interférences non-justifiées.

Hypothèse 13. $3 \underline{V} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ pour les variables dépendantes 4, 5, 6.

Hypothèse 14. $3 \underline{W} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ pour les variables dépendantes 4, 5, 6.

Hypothèse 15. 3 $\underline{U} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 7, 8, 9 ou réponses directes pertinentes.

Hypothèse 16. 3 $\underline{V} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 7, 8, 9.

Hypothèse 17. 3 $\underline{W} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 7, 8, 9.

Hypothèse 18. 3 $\underline{U} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 10, 11 et 12 ou réponses indirectes pertinentes.

Hypothèse 19. 3 $\underline{V} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 10, 11, 12.

Hypothèse 20. 3 $\underline{W} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 10, 11, 12.

Hypothèse 21. 3 $\underline{U} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 13, 14 et 15 ou réponses non-verbales.

Hypothèse 22. 3 $\underline{V} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 13, 14, 15.

Hypothèse 23. 3 $\underline{W} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 13, 14, 15.

Hypothèse 24. 3 $\underline{U} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 16, 17 et 18 ou sorties.

Hypothèse 25. 3 $\underline{V} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 16, 17, 18.

Hypothèse 26. 3 $\underline{W} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 16, 17, 18.

Hypothèse 27. 3 $\underline{U} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 19, 20 et 21 ou sollicitations aux copains.

Hypothèse 28. 3 $\underline{V} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 19, 20, 21

Hypothèse 29. 3 $\underline{W} = \underline{X+Y+Z}$ pour les variables dépendantes 19, 20, 21

Sachant ce qu'il importait de connaître, il fut décidé de passer à l'expérimentation proprement dite.

Le travail qui a été fait sur la fidélité constitue une étape sur la validité que nous allons traiter davantage dans les pages qui suivent.

VALIDITE

Il a toujours été considéré que la plus grande lacune dans le Programme de développement social et affectif n'était pas le Programme en lui-même, mais la méthode utilisée pour en mesurer les résultats. En effet, les auteurs présentent une échelle (voir annexe 3) à l'intérieur de laquelle on accorde la cote 10 pour "très conscient", 8 pour "conscient la plupart du temps", 5 pour "souvent conscient" et 2 pour "habituellement conscient" et enfin 0 pour "inconscient". Cette mesure laisse beaucoup trop de place à la subjectivité du professeur, de plus les expressions "très conscient" et autres sont susceptibles d'être interprétées différemment par chacun des professeurs.

Il a semblé nécessaire d'apporter une mesure qui, sans être idéale pourrait être plus objective et laisser moins de place aux interprétations individuelles. Les critères de cette échelle ont été inspirés par la lecture du manuel théorique des auteurs; d'ailleurs pour chacun des critères, le contenu théorique qui s'y rattache est présenté dans les pages qui suivent. En second lieu, il a semblé important de procéder par méthode comparative. Les groupes d'enfants ont été cotés par les juges à l'aide des critères de l'échelle puis il a été demandé aux professeurs titulaires de situer les mêmes enfants par ordre de croissance de leur développement socio-affectif. Il est à noter que les professeurs avaient auparavant fait la lecture d'un texte choisi dans le manuel qui expliquait ce que les auteurs entendent par le développement social et affectif d'un enfant.

Il semble approprié de présenter les critères de l'échelle avant d'aborder l'aspect théorique qui justifie leur présence.

1. Présentation des critères

Les critères se divisent en deux catégories, les positifs et les négatifs. Les critères positifs sont des expressions positives du développement social et affectif de l'enfant et les critères négatifs sont des expressions négatives de ce même développement.

Les critères de l'échelle sont les suivants: les interférences justifiées et non justifiées, les réponses directes pertinentes, indirectes pertinentes, les réponses non-verbales, les sorties et les sollicitations aux copains.

a) Interférences justifiées (1). - Par interférences justifiées, on entend le cas où un enfant interrompt le professeur ou un autre enfant et que l'interférence est en rapport avec le contenu de la discussion.

b) Interférences non justifiées (2). - Par interférences non justifiées, on entend le cas où un enfant coupe la parole à un autre enfant ou au professeur et que ce qu'il dit n'est pas en rapport avec le contenu de la discussion.

c) Réponses directes pertinentes (3). - La réponse est directe pertinente, lorsque le professeur s'adresse directement à l'enfant soit en l'appelant par son nom ou en le pointant du doigt et que cette réponse est en rapport avec la question.

d) Réponses indirectes pertinentes (4). - La réponse est indirecte pertinente lorsque le professeur pose une question à tout le groupe et qu'un enfant prend l'initiative d'apporter une réponse qui est jugée

pertinente, c'est-à-dire en rapport avec le contenu.

e) Réponses non-verbales (5). - C'est le cas, toutes les fois qu'un enfant manifeste de façon non-verbale un désir de participation. Elle se résume en pratique au cas où l'enfant lève la main pour demander la permission de s'exprimer.

f) Les sorties (6). - On entend par "sorties", toute situation où l'enfant n'est pas en état de recevoir de l'information (ex: sortie du groupe, tête tournée).

g) Sollicitations aux copains (7). - C'est le cas chaque fois qu'un enfant s'adresse verbalement ou par le toucher à un autre enfant indépendamment du groupe et sans tenir compte des règles du jeu.

2. Aspect théorique

Les interférences

Ce critère a été étudié afin d'observer dans la mesure du possible ce que les auteurs avancent au sujet d'un enfant conscient. D'après eux "une personne consciente écoute ce qu'on lui dit et de quelle manière ses interlocuteurs s'y prennent pour lui dire... elle n'altère pas, et ne réinterprète pas les paroles d'un autre pour satisfaire ce qu'elle voulait entendre"⁴. Les auteurs nous disent aussi que "les enfants doivent apprendre quand parler et quand garder le silence. Sans discipline, il est à peu près impossible de continuer une session"⁵.

⁴Bessell, H. et Palomares, U., op. cit. page 2, p. 98.

⁵Bessell, H. et Palomares, U., op. cit. numéro 4, p. 35.

Il est apparu nécessaire de subdiviser les interférences en deux catégories; celles qui étaient justifiées et celles qui ne l'étaient pas.

Les réponses pertinentes

Le second critère à attirer l'attention a été celui des réponses pertinentes. Il a semblé nécessaire de subdiviser les réponses pertinentes en deux catégories: les réponses directes et indirectes. Elles se distinguent du fait que dans le second cas, il s'agit davantage d'une initiative de l'enfant. Il est expliqué dans ce qui suit, toute la portée de cette distinction.

Ce critère (réponse pertinente) a été choisi parce que d'après les auteurs:

L'enfant conscient peut communiquer de façon efficace. Il est capable de transmettre avec précision, sa perception des événements dans son environnement interne et externe. Il peut indiquer verbalement s'il se sent bien ou mal, si ses pensées sont bonnes ou mauvaises, si son comportement est constructif ou destructif. Il peut découvrir chez une autre personne ces mêmes faits et les transmettre par voie de langage⁶.

Ceci va d'une manière générale pour les réponses pertinentes toutefois, il est possible d'apporter plus de précisions en ce qui concerne les réponses indirectes pertinentes.

La réponse indirecte est une réponse qui manifeste un désir de

⁶Bessell, H. et Palomares, U., op. cit. page 2 , p. 120.

IV. SHEMA EXPERIMENTAL

Le tableau XVII illustre le shema expérimental de cette étude.

TABLEAU XVII

Shema expérimental.

Groupes / Critères	1	2	3	4	5	6	7
Contrôles							
<u>X</u>	1*	4	7	10	13	16	19
<u>Y</u>	2	5	8	11	14	17	20
<u>Z</u>	3	6	9	12	15	18	21
<u>U</u>	-**	-	-	-	-	-	-
<u>V</u>	-	-	-	-	-	-	-
<u>W</u>	-	-	-	-	-	-	-
Expérimentaux							
<u>U</u>	-	-	-	-	-	-	-
<u>V</u>	-	-	-	-	-	-	-
<u>W</u>	-	-	-	-	-	-	-

*Les chiffres 1-2-3 représentent les trois mesures prises pour le critère 1 (variables dépendantes), etc.

**Un trait signifie que les mesures prises pour le groupe X le furent aussi pour le groupe correspondant au trait.

Avant de prendre connaissance des résultats officiels, il serait intéressant de savoir exactement ce que l'on voulait connaître. Aussi, il a fallu élaborer un certain nombre d'hypothèses concernant les six groupes et les sept critères déjà énumérés.

Hypothèse 1. $\underline{U} + \underline{V} + \underline{W} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ pour les critères positifs; réponses pertinentes directes, réponses pertinentes indirectes et les réponses non-verbales. Ce sont les variables dépendantes 7, 8, 9, 10, 11,

participation qui est orienté la plupart du temps vers une approbation de la part du professeur et du groupe. Si on en croit les auteurs, c'est là:

une émotion positive et chaleureuse qui évoque de son côté, une sensation agréable également positive et chaleureuse chez la personne approuvée. Cette sensation semble "vouloir dire" que tout va bien, que vous êtes un membre exemplaire de l'espèce: confortable, en sécurité, pas de ceux qui sont susceptibles d'être rejetés ou ignorés. L'approbation crée un sentiment d'appartenance, de partage, c'est-à-dire celui de faire partie intégrante du groupe aussi bien du point de vue émotif que spatial⁷.

La troisième forme de critère est la réponse non-verbale. Comme le critère précédent, celui-ci exprime un désir de participation. Compte tenu de l'attitude acceptante du professeur on s'attend à ce que l'enfant n'hésite pas à se faire connaître. Comme le disent les auteurs du programme:

Si le couvent de peur est faible, ses instincts naturels pour se faire valoir et se mériter l'approbation prévaudront, il tentera alors de faire ce que l'on entend de lui, même s'il a encore peur de dire ou de faire de mauvaises choses⁸.

Les deux derniers critères; à savoir les sorties et les sollicitations aux copains ont été choisis afin de savoir si le niveau d'attention et d'intérêt des enfants était touché par le Programme. Les auteurs semblent positifs à ce sujet.

Une des premières choses que nous avons remarqué est que nous pouvions garder l'intérêt et l'attention de l'enfant beaucoup plus longtemps lorsque nous les écoutions que lorsque nous leur parlions. Nous avons découvert que même si l'attention d'un enfant

⁷Bessell, H., op. cit. page 2 , page 124.

⁸Bessell, H., op. cit. page 2 , page 100.

de quatre ans est de courte durée lorsqu'il écoute ce qui intéresse un adulte, elle est relativement longue lorsque quelqu'un l'écoute. Celle-ci est une découverte simple, accidentelle, mais bien importante⁹.

Il a été pensé que les deux derniers critères mentionnés peuvent donner une mesure approximative de cet intérêt dont les auteurs parlent.

Dans un deuxième temps, il a été demandé aux juges de coter chacun des enfants des six groupes touchant la recherche et une relation entre ces résultats et ceux obtenus par les professeurs devait être faite en considérant le classement fait à l'aide de l'échelle et celui fait par les pédagogues. Le niveau de corrélation canonique est de .90846356¹⁰, lorsque les critères positifs et négatifs de l'échelle sont considérés simultanément et mis en corrélation avec le rang obtenu par les professeurs. Lorsque la corrélation canonique est faite entre les critères positifs uniquement et le même rang, le coefficient de corrélation est de .897092¹¹. Il a été impossible de mettre uniquement les critères négatifs en rapport avec le jugement des pédagogues puisque ceux-ci n'ont pas eu à évaluer les enfants sur cet aspect.

La corrélation obtenue entre l'échelle et le jugement des professeurs peut sembler élevée, surtout si l'on se réfère au chapitre sur la validité où l'on met en doute l'objectivité et l'uniformité de la cotation faite par un grand nombre de professeurs, comme c'est le cas aux Etats-Unis.

⁹Bessell, H., op. cit. page 2, page 7.

¹⁰BMD06M, Biomedical Computer Programs, W.Y. Dixon Editor, University of California Press, Bendley, Los Angeles, London, 1971.

¹¹BMD06M, op. cit. numéro 10.

Le travail de cotation qui a été fait par les six professeurs qui ont participé à cette recherche se présente différemment. En effet, étant donné leur nombre restreint (six), il a été possible pour les expérimentateurs de travailler avec eux pour obtenir une compréhension plus approfondie et plus uniforme des thèmes tel que "conscience de soi", "réalisation de soi" et "interaction sociale". Dans le cas d'un usage plus étendu du Programme, il serait pratiquement impossible de réaliser le même travail avec beaucoup de professeurs. D'où la nécessité de travailler avec une échelle comme proposée dans le présent travail.

Il ne s'agit pas là d'un exemple parfait de validation, mais de fait, il n'existe pas d'autres échelles auxquelles on pourrait référer et comparer. Cependant, la théorie des auteurs du Programme et la méthode comparative avec les pédagogues permettent de travailler avec les critères proposés.

CHAPITRE III

EXPERIMENTATION

1. PREMIERE FORME DE MESURE

Comme il a été dit précédemment, une étude a été réalisée à l'école de Coronado pour savoir si le Programme a une influence sur le test de Goodenough exécuté par des enfants. Il est apparu intéressant d'utiliser ce test comme une mesure possible dans cette recherche.

L'expérimentation de cette mesure fut très simple, elle a consisté à faire passer un test de Goodenough à chacun des cinquante-quatre enfants de l'expérience, avant que ne débute l'application du Programme et une autre passation du même dessin après que le Programme de Développement Affectif et Social fut terminé.

Les enfants ont été conduits dans un local par groupe de trois et ils ont tous reçu la même consigne: "Dessine-moi un bonhomme, le mieux possible". Les crayons étaient semblables (même numéro) pour tous, de même que les feuilles qui ont été distribuées pour le dessin étaient de format régulier et préparées à cette fin (voir annexe 5).

Tous les tests de Goodenough ont été évalués selon le barème de correction pour le dessin du bonhomme d'après Goodenough. Une comparaison des résultats fut faite afin de savoir si le Programme avait eu une influence significative sur le quotient intellectuel des enfants ou sur la réalisation de ce quotient intellectuel.

2. DEUXIEME FORME DE MESURE

Les professeurs ont eu à leur disposition une copie de l'échelle de mesure du développement social et affectif de Bessell et Palomares.

Une première mesure leur a été demandée en février 1973. Il s'agissait pour eux d'indiquer pour chacun des enfants de leur classe, le chiffre qui dans l'échelle correspond le plus au niveau de développement de la conscience, de la maîtrise de soi ou de l'interaction sociale. Une autre mesure a été faite en juin 1973 avec la même échelle (voir annexe 3).

Les résultats ont été comparés pour savoir si le Programme a eu une influence sur le développement social et affectif des enfants du groupe expérimental.

3. TROISIEME FORME DE MESURE

Le Programme a débuté dans la semaine du vingt-six novembre 1972. Voici comment se mettait en pratique le Programme. Tous les jours, au début de la matinée (et toujours à la même heure), les cinquante-quatre enfants faisaient partie de l'expérience, se divisaient en six groupes de neuf, et se rencontraient pendant une demi-heure avec un professeur qui n'était pas nécessairement leur titulaire de classe (mais qui pourrait l'être, les enfants ayant été attribués aux groupes par choix au hasard).

Etant donné qu'il n'était possible de visionner qu'un seul groupe à la fois et qu'il n'y avait que deux classes où il y avait possibilité de visionner, il a fallu établir un horaire pour déterminer quel groupe serait filmé à un jour déterminé (voir annexe 6). Il est à noter que le technicien n'était pas dans les classes lors du tournage puisque les caméras étaient télécommandées. Il est aussi à remarquer que les classes des groupes contrôles étaient semblables à celles des groupes expérimentaux quant à la grandeur, à la décoration et à la disposition de l'ameublement.

Les professeurs des groupes contrôles appliquaient le Programme une fois par six jours, c'est-à-dire uniquement lorsqu'ils devaient être "filmés". Toutefois, ils étaient préparés à cette séance par une discussion avec un responsable de la recherche et aussi avec les professeurs des groupes expérimentaux. Les autres jours, les groupes contrôles s'adonnaient à des activités scolaires habituelles, expression corporelle, activités motrices, arts plastiques, séance libre.

Comme il a déjà été mentionné, ces enregistrements servaient de matériel officiel pour la cotation faite par trois juges qui ne connaissaient ni le groupe expérimental ni le groupe contrôle.

Chaque groupe étant constitué d'enfants provenant de classes différentes, il apparaissait que cela pouvait poser un problème chaque matin à l'heure d'application du Programme. C'est grâce au travail de groupe très efficace des professeurs impliqués que cette difficulté a été surmontée dès le début de l'expérimentation.

La cotation officielle a débuté avec les rubans enregistrés pendant la troisième semaine après le début du Programme. Puisque les trois juges étaient équivalents, le procédé a été différent pour la cotation. Les juges cotaient chacun un enfant différent; ainsi, A cotait l'enfant numéro un, B l'enfant numéro deux et C l'enfant numéro trois puis le ruban était ramené à zéro et on recommençait avec les autres enfants jusqu'à ce que tous les sujets apparaissant sur le film aient été cotés.

La formule de cotation a été la même pour les films de la période médiane du Programme, c'est-à-dire pendant la douzième semaine

et la période terminale soit la dix-huitième semaine. Il est évident qu'à chacune de ces trois étapes, les six groupes étaient cotés. Les résultats obtenus à ces cotations apparaissent au chapitre suivant.

CHAPITRE III

PRESENTATION DES RESULTATS

Le tableau XVIII illustre les résultats comparatifs des mesures prises avant et après le Programme au niveau de notre première catégorie de mesure.

1. PREMIERE CATEGORIE DE MESURE

TABLEAU XVIII

Résultats au test du bonhomme "Goodenough".

Groupe	N	Q.I. octobre 1972 M	Q.I. mai 1973 M
Expérimental	25	85.2	92.4
Contrôle	26	85.9	88.3

Tandis que les résultats comparatifs au niveau de notre deuxième catégorie de mesure, c'est-à-dire celle qui est effectuée à partir de l'évaluation des professeurs à l'aide de l'échelle des auteurs apparaissent parmi les tableaux XIX, XX et XXI. Comme il a été mentionné, cette échelle porte sur trois aspects, ce sont: la conscience de soi (tableau XIX), la réalisation de soi (tableau XX) et enfin, l'interaction sociale (tableau XXI).

2. DEUXIEME CATEGORIE DE MESURE. COMPARAISON DES MOYENNES.

TABLEAU XIX

Conscience de soi

Groupe	N	Février 1973 M	Juin 1973 M
Expérimental	25	5.02	6.2
Contrôle	27	5.27	5.8

Les moyennes qui apparaissent dans ce tableau réfèrent à l'échelle des auteurs présentée en annexe 3 . Cette échelle comprend des cotes qui varient de 1 à 10.

TABLEAU XX

Réalisation de soi

Groupe	N	Février 1973 M	Juin 1973 M
Expérimental	25	4.18	5.8
Contrôle	27	4.55	5.7

Les moyennes qui apparaissent dans ce tableau réfèrent à l'échelle des auteurs présentée en annexe 3 . Cette échelle comprend des cotes qui varient de 1 à 10.

TABLEAU XXI
Interaction sociale

Groupe	N	Février 1973 M	Juin 1973 M
Expérimental	25	5.64	7.0
Contrôle	27	5.51	7.1

Les moyennes qui apparaissent dans ce tableau réfèrent à l'échelle des auteurs présentée en annexe 3. Cette échelle comprend des cotes qui varient de 1 à 10.

3. TROISIEME CATEGORIE DE MESURE.

Comme il a été mentionné, tout le matériel officiel de cette recherche était enregistré sur rubans magnétoscopiques. Trois juges avaient pour tâche de coter ces rubans. Les résultats obtenus à l'aide de notre échelle sont présentés dans ce chapitre.

Le plan de recherche consistait en une matrice composée de six groupes de sujets (variables indépendantes), soumis à vingt-et-une variables dépendantes en corrélation. Le modèle statistique utilisé pour la vérification des hypothèses pertinentes à cette étude fut l'analyse multivariée de la variance à une dimension¹ (One Way Multivariate T^2). Les variables dépendantes qui ont servi aux comparaisons furent sélectionnées en fonction des intérêts particuliers de ce projet de recherche (hypothèse). Les inférences statistiques furent faites simultanément d'après les

¹BMD06M, op. cit. page 33.

statistiques t de Bonferroni, ce choix est dû à une préférence de l'intervalle de confiance des statistiques t de Bonferroni à celles plus longues de ses compétiteurs (Scheffé et autres) pour de tels problèmes multivariés, tout en conservant un α pour cette étude égale ou inférieure à .052. L' α de cette étude, c'est-à-dire la probabilité de refuter une hypothèse nulle dans le cadre d'une étude lorsque nous postulons que toutes les hypothèses nulles sont vraies, fut divisé en fonction du nombre d'hypothèses pertinentes et la valeur de l' α de chacune des hypothèses fut déterminée en considérant l'importance relative des hypothèses entre elles.

Les deux hypothèses fondamentales de cette étude consistaient en la comparaison des groupes contrôles aux groupes expérimentaux sur les facteurs positifs (variables dépendantes: 7 à 15 inclusivement), et les facteurs négatifs (variables dépendantes: 4 à 6 inclusivement; 16 à 21 inclusivement). A propos de l'hypothèse concernant les facteurs positifs, (hypothèse 1) l'hypothèse nulle ne fut pas refutée ($P > .01$). Il en fut de même pour les facteurs négatifs (hypothèse 2) ($P > .01$).

Un autre sous-problème consistait à vérifier si les groupes expérimentaux différaient entre eux au sein des critères positifs et négatifs. Les résultats ne montrent pas de différences significatives au niveau de probabilité de .001 ($P > .001$) (pour les hypothèses 3, 4, 5, 6, 7 et 8).

Au niveau de chacun des sept critères, la comparaison des groupes témoins à chacun des groupes expérimentaux fut faite à partir de trois mesures répétées. Dans le cas du premier critère; interférence justifiée, les groupes expérimentaux, \underline{U} , \underline{V} , et \underline{W} ne différaient pas de façon significative des groupes témoins ($P > .001$) (hypothèses 9, 10, 11). Du côté de

l'interférence non-justifiée, les hypothèses nulles comparant chacun des groupes expérimentaux aux groupes témoins, ne furent pas rejetées davantage ($P > .001$) (hypothèses 12, 13, 14). Il en fut de même pour les réponses directes pertinentes ($P > .001$) (hypothèses 11, 15, 17).

En ce qui concerne les réponses indirectes pertinentes, le quatrième critère, le groupe expérimental U, ne différait pas de façon significative des groupes témoins ($P > .001$) (hypothèse 18). Cependant, les groupes expérimentaux V et W différaient significativement des groupes témoins ($T^2_{1,46}$: 14.45; 50.13; $P < .001$) (hypothèses 19 et 20).

Le cinquième critère, celui correspondant aux réponses non-verbales présente les résultats suivants: l'hypothèse nulle comparant le groupe expérimental U aux groupes témoins, ne fut pas réfutée ($P > .001$) (hypothèse 21), de même celle comparant le groupe expérimental V aux mêmes groupes témoins ($T^2_{1,46}$: 5.39; $P < .05$ et $> .001$) (hypothèse 22). D'autre part, le groupe expérimental W différait de façon significative des groupes témoins ($T^2_{1,46}$: 13.99; $P < .001$) (hypothèse 23).

Dans le cas des sorties; soit le sixième critère, les groupes expérimentaux U et W ne différaient pas de façon significative des groupes contrôles ($P > .001$) (hypothèses 24 et 25). Cependant la comparaison du groupe expérimental V aux groupes contrôles s'avéra significative à $P .001$ ($T^2_{1,46}$: 12.59) (hypothèse 26).

Aucune différence significative ne fut observée entre chacun des groupes expérimentaux et les groupes contrôles pour le dernier critère, soit la sollicitation aux copains ($P > .001$) (hypothèses 27, 28, 29).

Les résultats présentés par l'ordinateur indiquent uniquement s'il y a ou non une différence significative entre les groupes expérimentaux et les groupes contrôles. Toutefois, il est intéressant de voir que les cotes brutes montrent une tendance favorable au groupe expérimental et cela au niveau de tous les critères de l'échelle.

TABLEAU XXII

Résultats en cotes brutes pour chacun des sept critères et pour les mesures 1, 2 et 3.

GROUPES EXPERIMENTAUX

Groupe / Critères		1	2	3	4	5	6	7	R/ N	N
U	Mesure 1	*15	*23	26	06	29	19	01	20.3	6
	Mesure 2	*07	35	02	16	48	07	10	15.6	8
	Mesure 3	*02	13	04	06	27	35	03	13.0	7
	M	**1.14	3.38	1.52	1.34	4.95	2.90	0.67	16.57	7
V	Mesure 1	*08	22	19	12	13	11	00	19.2	6
	Mesure 2	*03	01	00	07	42	19	05	7.0	9
	Mesure 3	*02	21	00	05	32	12	03	8.1	8
	M	**0.56	1.90	0.83	1.04	4.17	1.83	0.35	10.8	7.66
W	Mesure 1	*07	*34	05	03	25	33	05	19.3	6
	Mesure 2	*09	51	03	31	63	22	02	22.3	8
	Mesure 3	*05	31	17	05	30	10	14	16.0	7
	M	**1.00	5.48	1.19	1.86	5.42	3.10	1.00	19.6	7

*Les chiffres qui se situent sous chacun des critères et vis-à-vis de chacune des mesures sont les variables dépendantes, ainsi 15, 07, 02 et 23 sont les variables dépendantes 1, 2, 3 et 4 du groupe U, etc.

**M indique le nombre de réponses pour un enfant par douze minutes pour un groupe. Le chiffre 1.14 signifie qu'un enfant du groupe U fait en moyenne une interférence justifiée toutes les douze minutes.

TABLEAU XXIII

Résultats des mesures 1, 2 et 3 pour les sept critères.
GROUPES CONTRÔLES

Groupe / Critères		1	2	3	4	5	6	7	R/ N	N
X ~	Mesure 1	*05	*21	07	03	18	42	01	10.8	9
	Mesure 2	*06	23	06	01	18	39	05	11.0	9
	Mesure 3	*04	36	32	02	02	15	05	10.8	9
	M	**0.56	3.00	1.67	0.07	0.84	2.13	0.24	10.9	9
Y ~	Mesure 1	*19	*22	05	05	25	19	06	11.3	9
	Mesure 2	*11	27	04	05	23	20	10	11.3	9
	Mesure 3	*03	26	05	08	26	41	08	13.0	9
	M	**1.22	2.78	0.52	0.67	2.78	2.96	0.83	11.93	9
Z ~	Mesure 1	*11	*47	06	01	11	37	08	13.4	9
	Mesure 2	*19	65	11	02	20	25	40	20.3	8
	Mesure 3	*09	62	13	01	15	19	10	16.1	8
	M	**1.56	6.96	1.2	0.16	1.84	3.24	2.32	16.5	8.33

*Les chiffres qui se situent sous chacun des critères et vis-à-vis de chacune des mesures sont les variables dépendantes, ainsi 05, 06, 04 et 21 sont les variables dépendantes 1, 2, 3 et 4 du groupe X.

**M indique le nombre de réponses pour un enfant par douze minutes pour un groupe.

TABLEAU XXIV

Nombre de réponses pour un enfant
par douze minutes pour l'ensemble
du groupe expérimental ou contrôle
selon le cas.

Groupe / Critère	1	2	3	4	5	6	7	R/N
Expérimental	0.89	3.54	1.17	1.40	4.89	2.58	0.66	15.13
Contrôle	1.10	4.16	1.13	0.34	2.00	3.25	1.05	13.03

CHAPITRE IV

DISCUSSION DES RESULTATS

1. PREMIERE FORME DE MESURE. - La mesure expérimentale est composée de trois parties. Les deux premières formes de mesure sont simples et les résultats ne nécessitent pas une très grande interprétation. La première mesure porte sur une évaluation du quotient intellectuel à partir du test de Goodenough (tableau XVIII).

Afin de déterminer la signification de l'augmentation des moyennes à l'intérieur du groupe expérimental et du groupe contrôle, il a fallu calculer le rapport "T" pour ces deux mesures non-indépendantes et ceci à partir de la formule suivante et à l'aide des scores bruts:¹

$$T = \frac{M_D}{\sqrt{\frac{\sum (D - M_D)^2}{N(N-1)}}$$

Le calcul de l'augmentation de la moyenne dans le groupe expérimental pour un M_D de 7.6 et N de 25 donne un rapport "T" de 2.45, ce qui n'est pas significatif au niveau d'une probabilité de .001 (mais qui serait significatif pour un P de .05).

En répétant le même calcul pour l'augmentation de la moyenne du quotient intellectuel dans le groupe contrôle, on obtient une valeur T de .87 ce qui n'est pas significatif au niveau $P = .001$.

¹Dayhaw, Lawrence T., Ph. D., Manuel de statistiques, Ottawa, Université d'Ottawa, 1969, p. 364.

Il n'est pas permis de conclure à partir de cette mesure, que l'application du Programme a permis à l'enfant d'actualiser davantage ses capacités intellectuelles.

2. DEUXIEME FORME DE MESURE. - Quant à la deuxième forme de mesure, les résultats ne permettent pas d'apporter de conclusion. Il est possible que l'échelle proposée par les auteurs du Programme ne soit pas suffisamment détaillée pour permettre aux professeurs de poser une évaluation précise. Les cotes accordées pour des critères très conscients et moins conscients, laissent beaucoup d'incertitude chez le professeur qui doit classer l'enfant.

3. TROISIEME FORME DE MESURE. - A la fin de la présentation du schéma expérimental, des hypothèses ont été soulevées. Maintenant, il est approprié de discuter des hypothèses à la lumière des résultats obtenus.

Les critères positifs et les critères négatifs.

Hypothèse 1. $\underline{U} + \underline{V} + \underline{W} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ au niveau des critères positifs soient les critères 3, 4, 5 ou les variables 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

Hypothèse 2. $\underline{U} + \underline{V} + \underline{W} = \underline{X} + \underline{Y} + \underline{Z}$ au niveau des critères négatifs soient les critères 2, 6, 7 ou les variables 4, 5, 6, 16, 17, 18, 19, 20, 21.

L'hypothèse nulle n'a été rejetée ni dans un cas ni dans l'autre et l'interprétation la plus probable à ces résultats est sans doute le fait que le Programme s'étend normalement sur trente-six semaines. Après dix-huit semaines, les auteurs prévoient une répétition des dix-huit premières semaines. Dans cette étude, il a été impossible d'expérimenter

tout ce temps, à cause du départ des enfants en juin.

Il faut aussi considérer que le Programme était construit à la base pour des enfants de classes régulières et il s'applique à des classes de perturbés émotifs en tenant compte des facteurs temps (mois/année) et durée (heures/jours). En effet, cette population était composée de perturbés émotifs, il était à prévoir que dans l'ensemble les résultats seraient moins significatifs qu'ils ne l'auraient été si la population avait été formée d'enfants provenant de classes régulières.

De plus, les auteurs du Programme croient qu'il faut environ un an pour qu'un professeur soit à son maximum d'efficacité. Il est donc nécessaire pour chaque professeur d'avoir une connaissance approfondie du Programme. Il serait souhaitable qu'une recherche soit entreprise avec des professeurs ayant un an d'expérience avec le Programme et que la recherche soit d'une durée de trente-six semaines.

Interférences justifiées.

Hypothèse 9. $3 \underline{U} = \underline{X+Y+Z}$

Hypothèse 10. $3 \underline{V} = \underline{X+Y+Z}$

Hypothèse 11. $3 \underline{W} = \underline{X+Y+Z}$

Pour le critère 1, donc les variables dépendantes 1, 2, 3.

L'hypothèse nulle n'a été rejetée dans aucun cas et l'absence de différence significative pourrait s'expliquer par une certaine annulation entre deux facteurs. D'une part, le Programme a pour effet de favoriser l'expression verbale (résultats du critère 5) chez l'enfant et de ce fait, on est porté à croire qu'il en résulterait une plus grande apparition des interférences justifiées; toutefois, il existe une règle du jeu qui demande

aux enfants de lever la main pour avoir le droit de parole, donc pour éviter les interférences. C'est aussi pour cette raison que ce critère est considéré comme équivoque.

Interférences non-justifiées.

$$\text{Hypothèse 12. } 3 \text{ } \underline{U} = \underline{X+Y+Z}$$

$$\text{Hypothèse 13. } 3 \text{ } \underline{V} = \underline{X+Y+Z}$$

$$\text{Hypothèse 14. } 3 \text{ } \underline{W} = \underline{X+Y+Z}$$

Pour le critère 2 ou les variables dépendantes 4, 5, 6.

Dans l'esprit du Programme, le professeur doit créer un climat de sécurité où l'enfant est amené à s'exprimer davantage; pour ce faire, le professeur en question renforce toujours la participation de l'enfant sans jamais lui montrer que ce qu'il dit n'est pas valable (ceci se fait à un niveau plus avancé). Ainsi l'enfant peut exprimer tous les sentiments ou idées qu'il veut, même si ce n'est pas en rapport avec le contenu de la discussion, sans être réprimandé. Pour cette raison, nous croyons que le Programme au niveau de la maternelle et de la première année n'a pas d'influence significative sur l'apparition des réponses non-justifiées.

Réponses directes pertinentes.

$$\text{Hypothèse 15. } 3 \text{ } \underline{U} = \underline{X+Y+Z}$$

$$\text{Hypothèse 16. } 3 \text{ } \underline{V} = \underline{X+Y+Z}$$

$$\text{Hypothèse 17. } 3 \text{ } \underline{W} = \underline{X+Y+Z}$$

Pour le critère 3 ou les variables dépendantes 7, 8, 9.

Il s'agit d'une situation où le professeur s'adresse directement à l'enfant tant au niveau du groupe contrôle que du groupe expérimental. C'est une forme de communication où l'enfant se sent forcément impliqué

et même s'il a la possibilité de répondre ce qu'il veut à la question, il n'en reste pas moins qu'il peut difficilement apporter une réponse qui ne soit pas en rapport avec le contenu.

Le fait que cette population présente un niveau de développement affectif faible, il semble normal que le nombre de réponses non-justifiées soit plus élevé que le nombre de réponses justifiées et plus nombreux aussi que les réponses pertinentes. L'auteur abonde dans ce sens:

L'enfant moins développé, parce qu'il n'a jamais eu l'occasion d'apprendre un autre comportement, essaie maintes fois d'attirer l'attention nécessaire d'une manière qui irrite et qui éloigne la personne de ce qu'il désirait recevoir d'elle. Un enfant plus développé attire l'attention par un comportement non pas désapprouvé mais approuvé².

Réponses indirectes pertinentes.

Hypothèse 18. $3 \text{ } \underline{U} = \underline{X+Y+Z}$

Hypothèse 19. $3 \text{ } \underline{V} = \underline{X+Y+Z}$

Hypothèse 20. $3 \text{ } \underline{W} = \underline{X+Y+Z}$

Pour le critère 4 ou les variables dépendantes 10, 11, 12.

La fréquence des réponses pertinentes indirectes indique que les enfants qui ont suivi le Programme pendant dix-huit semaines expriment leurs sentiments, leurs pensées et leurs désirs significativement plus souvent que les enfants n'ayant pas suivi le Programme et cela dans des situations où ils sont libres d'intervenir ou non.

D'autres recherches³ ont montré que la communication verbale

²Bessell, H., op. cit. page 2, p. 202.

³Schneider, Judith, Une étude d'un groupe de discussion dans une école de rattrapage, Thèse de maîtrise, rapportée dans le Bulletin de Recherche du PRODAS, 1970, nos 1, 2, 3 et 4, 9 pages.

augmente avec le Programme de Développement Affectif et Social; mais dans cette recherche, c'est non seulement de façon quantitative que la communication est favorisée mais également de façon qualitative (réponses pertinentes).

Le groupe U donne une cote brute plus élevée que le groupe V et cependant il n'est pas différent significativement du groupe contrôle alors que V lui, est significativement différent. L'explication se situe au niveau des écarts à la moyenne. Notons cependant que le groupe U est tout près d'être acceptable comme significativement différent.

Nous croyons que ce critère à lui seul peut justifier l'application du Programme.

Réponses non-verbales.

Hypothèse 21. $3 \text{ } \underline{U} = \underline{X+Y+Z}$

Hypothèse 22. $3 \text{ } \underline{V} = \underline{X+Y+Z}$

Hypothèse 23. $3 \text{ } \underline{W} = \underline{X+Y+Z}$ (Rejetée)

Pour les réponses non-verbales ou les variables dépendantes 13, 14, 15.

Dans l'ensemble, il n'y a pas de différence significative au niveau des réponses non-verbales quoiqu'en cotes brutes, il y a près de deux fois et demie plus de réponses non-verbales dans le groupe expérimental, comparativement au groupe contrôle. Sans doute que l'on n'obtient pas de différence significative à cause d'une grande variabilité entre les sujets (différences individuelles) et aussi à cause du nombre peu élevé de sujets au sein des groupes de cette étude.

Notons cependant que le groupe W pris en lui-même est

significativement différent du groupe contrôle. Le résultat est dû au fait que le groupe présente moins de différences individuelles et par conséquent, démontre une plus grande cohésion, en effet, les cotes brutes indiquent que l'écart entre les résultats de chaque enfant et la moyenne, est moins grand que les écarts des autres groupes.

Sorties.

Hypothèse 24. $3 \text{ } \underline{U} = \text{ } \underline{X} \text{ } \underline{Y} \text{ } \underline{Z}$

Hypothèse 25. $3 \text{ } \underline{V} = \text{ } \underline{X} \text{ } \underline{Y} \text{ } \underline{Z}$ (Rejetée)

Hypothèse 26. $3 \text{ } \underline{W} = \text{ } \underline{X} \text{ } \underline{Y} \text{ } \underline{Z}$

Pour le critère "sorties", ou les variables 16, 17, 18.

D'une manière générale, on ne peut pas dire que le Programme n'a pas eu d'influence significative sur le groupe expérimental au niveau des sorties. Les résultats significatifs du groupe V en comparaison du groupe contrôle, sont en rapport avec le faible niveau de participation des enfants de ce groupe et cela vraisemblablement à cause du fonctionnement du groupe qui a tenu compte davantage des règles du jeu que de la libre expression.

Sollicitations aux copains.

Hypothèse 27. $3 \text{ } \underline{U} = \text{ } \underline{X} \text{ } \underline{Y} \text{ } \underline{Z}$

Hypothèse 28. $3 \text{ } \underline{V} = \text{ } \underline{X} \text{ } \underline{Y} \text{ } \underline{Z}$

Hypothèse 29. $3 \text{ } \underline{W} = \text{ } \underline{X} \text{ } \underline{Y} \text{ } \underline{Z}$

Pour les variables dépendantes 19, 20, 21.

Quoique les cotes brutes indiquent une différence marquée, elles ne sont pas significatives; cela est dû en partie à un très grand écart à la moyenne, au niveau des différentes mesures. En effet, les extrémités dans certains groupes sont de 2 à 14 (W) et 8 à 40 (Z) fois ce comportement. Cette grande variation est explicable par le type de population (enfants perturbés) qui est très sensible à tous les événements intérieurs et extérieurs à cette recherche.

CONCLUSION

Il est entendu que cette recherche laisse place à beaucoup d'améliorations. Il est évident qu'une mesure initiale de nos six groupes aurait été nécessaire. En fait, il apparaissait important de prendre cette mesure mais lorsque les juges ont visionné les rubans (les premiers enregistrements de l'expérience), il a semblé que ceux-ci à cause de problèmes d'image et de son ne permettaient pas une mesure certaine et honnête. Toutefois, la formation des groupes avait été faite au hasard et de plus, beaucoup de données ont été apportées sur l'équivalence des groupes quant à leur âge, quotient intellectuel, classement social, leur provenance géographique, leur milieu de vie (foyer nourricier ou la famille), l'âge moyen des parents, le revenu des parents et leur emploi, le nombre de pièces de la maison familiale et enfin la scolarité des parents.

Il faut aussi tenir compte du fait que le Programme de Développement Affectif et Social est prévu pour une durée de trente-six semaines et que seulement dix-huit semaines ont été mises à profit. Il a été impossible à cause de la fin de l'année académique de travailler sur la deuxième partie du Programme qui est la répétition de la première partie mais qui a quand même son importance et dont l'absence ne rend pas justice aux auteurs du Programme. Il convient de signaler que plusieurs critères dont les résultats en cotes brutes sont favorables au Programme, seraient sans doute apparus significatifs, si l'expérience avait été d'une durée de trente-six semaines¹.

¹Bessell, H., op. cit. page 2 , p. 35.

Il convient de signaler également la possibilité d'une certaine contamination des enfants du groupe contrôle par les enfants du groupe expérimental et aussi par les professeurs du groupe expérimental. Il a été mentionné que dans la formation des groupes, l'on retrouve au sein d'une même classe des enfants qui font partie du groupe contrôle et d'autres du groupe expérimental; c'est donc dire, qu'après chaque séance, ces enfants se retrouvaient ensemble pour le restant de la journée et il est raisonnable de conjecturer une certaine contamination entre les deux groupes. Il est malheureusement impossible de calculer cet effet, mais il faut reconnaître la possibilité d'une telle interaction. Notons toutefois qu'il s'agit comme dans le cas précédant d'une variable non contrôlée mais qui ne tend pas à favoriser les résultats obtenus; au contraire, elle a pour effet d'atténuer les effets du Programme.

Une variable qui semble difficile à contrôler, est la personnalité des professeurs. Le tableau X présente les années de scolarité et d'expérience ainsi que le diplôme des professeurs mais il serait tout de même important d'envisager une étude de la personnalité des professeurs dans le cadre d'une recherche à venir. De plus, les auteurs du Programme signalent qu'il faut un an de pratique pour être familiarisé avec celui-ci, ce qui n'est pas le cas ici puisqu'aucun des six professeurs ne maîtrisait le Programme au début de l'expérimentation. Cependant, après avoir pris "contact" avec les trois professeurs qui devaient appliquer le Programme, une personne compétente dans l'application du Programme est venue sur place pour préparer ces derniers à leur rôle.

Malgré toutes les difficultés techniques ou de planification rencontrées, il apparaît important de noter que certains points positifs

ressortent de cette recherche. Le Programme de Développement Affectif et Social augmente de façon significative la communication adéquate au niveau d'un groupe et ainsi favorise l'expression de son affectivité et de son émotivité. S'il est vrai comme le prétendent les auteurs du Programme que les enfants perturbés font un usage abusif des mécanismes de défense pour fuir une réalité pénible et frustrante, il semble que l'application du Programme leur permet de se détacher de cet usage. L'expression de ses propres sentiments amène l'enfant à prendre connaissance de sa propre valeur, de ses capacités et lui permet ainsi d'affronter les difficultés de façon plus autonome.

BIBLIOGRAPHIE

Activité éducative, Quatrième rapport annuel du Conseil Supérieur de l'Education, 1969-1970, 239 pages.

Bessell, Harold, Magic Circle in the Classroom: Developing Mastery and Healthy Self-Concepts to Support Cognitive and Motor Learning, in Sensitivity Training and the Laboratory Approach, Golembiewski and Blumberg, F.E. Peacock Publishers Inc., 1970, p. 349 à 353, 514 pages.

Bessell, Harold et Palomares, Uvaldo, Methods on Human Development, Human Development Training Institute, San Diego, 1970, 120 pages.

Bessell, Harold et Palomares, Uvaldo, Guide pratique, Niveau B, Human Development Training Institute, San Diego, 1969, 347 pages.

Bessell, Harold, The Content is the Medium: The Confidence is the Message, dans Psychology Today, Vol 1, janvier 1968, p. 32-35 et 61.

BMD06M, Biomedical Computer Programs, W.Y. Dixon Editor, University of California Press, Bendley, Los Angeles, London, 1971.

Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges, Rapport annuel, Service pour troubles d'apprentissage scolaire, Trois-Rivières, 1967, 5 pages.

Dayhaw, Lawrence T., Ph.D., Manuel de statistiques, Ottawa, Université d'Ottawa, 1969, 248 pages.

Goodenough, Florence Laura, Developmental Psychology, Appleton-Century Craft, (Collection Century Psychology Series), New York, 1945, 723 pages.

Gowan, John Curtis, Changing Self-Concept in Exceptional Children, dans Education, 1965, Vol 85, p. 374-375.

Hawk, Travis L., Self-Concepts of the Socially Disadvantaged, dans Elementary School Journal, Vol 67, 1967, p. 196 à 206.

Institut de Développement Humain de Québec, Habiletés essentielles pour l'animateur du cercle, Québec, non datée, 6 pages.

-----, Comparaison entre le PRODAS et la thérapie de groupe, Québec, non datée, 2 pages.

-----, Systèmes d'entraide du Personnel pour le PRODAS, Québec, non datée, 2 pages.

Ministère de l'Education, Décret tenant lieu de Convention collective entre les instituteurs et les Commissions scolaires et les Commissions régionales, arrêté en Conseil, no 3811-72, 15 décembre 1972, 132 pages.

Motulsky, Bernard, Le Centre d'Adaptation Scolaire de Trois-Rivières, dans Education Québec, Vol 3, numéro spécial, avril 1973, p. 13 à 18.

Rocher, Guy, Echelle de classement social, paru dans la recherche de Jacques Rousseau et al, Recherche intitulée: la famille dans le diocèse de Nicolet, Centre diocésain de recherche pastorale, Nicolet, 1969, 125 pages.

Rogers, Carl, Client-Centered Therapy, Houghton-Mifflin, New-York, 1951, 560 pages.

Schneider, Judith, Une étude d'un groupe de discussions dans une école de rattrapage, Thèse de Maîtrise, rapportée dans le Bulletin de Recherche du PRODAS, 1970, nos 1, 2, 3 et 4, 9 pages.

Shevenell, R.H., Recherches et Thèses: Une nouvelle méthodologie, Les éditions de l'Université d'Ottawa, 1952, 123 pages.

Vitro, Frank T., The Emergence of the Self-Concept: Cradle to Classroom, 1970, Original Manuscript, 5 pages.

Vitro, Frank T., Ed. The Self-Concept in Education, Selected Readings for Educational Psychology, M.S.S. Educational Publishing Co. Inc., New York, 1971, 142 pages.

ANNEXE I

LA COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DES VIEILLES FORGES



CASE 50
TEL. 500-1111

Trois-Rivières, le 24 février 1972.

Mme Kathleen Francoeur-Hendriks,
Directeur Général,
Direction Générale de l'Enseignement
Elémentaire et Secondaire,
1145, Jean-de-Quen,
Ste-Foy, Québec 10.

RE: Recherche et expérimentation.

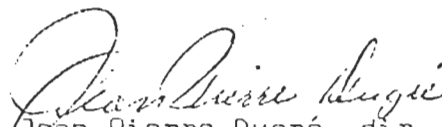
Madame,

Nous portons à votre attention le projet suivant:
Expérimentation d'une méthode de développement social et
affectif, que les Services aux étudiants de la Commission
Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, par son départe-
ment de psychologie, espère réaliser pour la prochaine
année académique 1972-73.

Nous vous adressons donc pour autorisation les
formules ci-jointes en 3 copies.

Espérons avoir répondu aux exigences demandées,
nous demeurons à votre disposition pour tout autre rensei-
gnement susceptible de compléter le dossier.

Bien vôtre,


Jean-Pierre Dugré, dir.,
Services aux étudiants.

JPD/cd

c.c. Guy Dion,
Directeur des Services aux étudiants
à la DIGEES.



Organisme (s) émetteur (s): direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire

Organisme (s) destinataire (s): commissions scolaires régionales
commissions scolaires locales

PROJET
DE RECHERCHE
OU D'EXPÉRIMENTATION

1	Commission scolaire: nom et adresse Régionale des Vieilles-Forges C.P. 100 Trois-Rivières, P.Q. Répondant de la commission: M. Jean-Pierre Dugré scolaire pour ce projet: Directeur Services aux Étudiants.	Résolution 23 fév. 72 Date ou numéro
---	--	--

2	Titre du projet (ou bref résumé) Expérimentation d'une méthode de développement social et affectif programmée et graduée par ordre de difficulté. Durée des travaux: Du mois de <u>Sept</u> 19 <u>72</u> au mois de <u>juin</u> 19 <u>73</u>
---	---

3	Chercheur principal ou responsable immédiat du projet Nom, occupation et employeur régulier: Bertrand Roy, Psychologue. Université du Québec à Trois-Rivières. Formation et expérience pertinente au projet: Cours en vue d'une maîtrise en Sc. de l'Éducation suivis à l'Université de Syracuse. Depuis 11 ans, je m'occupe d'enfants inadap- tés sous différents aspects et de formation de personnel enseignant. Plus particulièrement au projet, j'ai déjà apporté ma collaboration à la C.S.R.V.F. 23 fév 72 Date <u>Bertrand Roy</u> Signature
---	--



Organisme (s) émetteur (s): direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire

Organisme (s) destinataire (s): commissions scolaires régionales
commissions scolaires locales

4 Autres membres de l'équipe de recherche ou d'expérimentation *

Nom, qualité, responsabilité dans le projet, employeur régulier

Jean-Guy Doucet, Br A, Baccalauréat Pédagogie, M. Psychologue.
Responsable du Service de Psychologie à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges. Chargé de cours à L'Université du Québec à Trois-Rivières dans le processus de rééducation des enfants perturbés affectifs. Participation avec les professeurs à l'expérimentation de la méthode et contrôle des résultats.

* Remplir la formule (p. 9) pour chaque personne qui n'est pas à l'emploi de la commission scolaire et qui doit recevoir des honoraires.

5 PLAN de la recherche ou de l'expérimentation

Pour chacun des points suivants, donner les renseignements qui permettront d'évaluer le projet: (au total, en cinq pages ou moins)

A) DEFINITION DU PROBLEME:

- Hypothèses fondamentales et secondaires que l'on veut vérifier
- Manuels, programmes, méthodes que l'on veut expérimenter

B) JUSTIFICATION DU PROJET:

- Importance théorique et pratique: contribution du projet au développement des connaissances en ce domaine et applications prévues
- Relation entre le projet soumis et la réalisation du programme d'action pédagogique de la commission scolaire

C) METHODE ET TECHNIQUES (que l'on prévoit utiliser)

D) CALENDRIER DE REALISATION:

- Dates du début, des étapes majeures et de la fin du projet

E) ATTITUDE DES PARENTS, DES MAITRES ET DES ELEVES

- Mesures qui ont été ou seront prises pour informer, s'il y a lieu, les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet de recherche ou d'expérimentation.

PROJET DE RECHERCHES (1972-73)

A) DEFINITION DU PROBLEME

L'hypothèse fondamentale que nous voulons vérifier est de mesurer les développements que l'on pourrait obtenir avec les enfants perturbés affectifs en utilisant une méthode systématique de développement social et affectif. Cette méthode pourrait être utilisée par les professeurs à l'intérieur de l'horaire régulier de classe et des contrôles seraient faits périodiquement par le Service de Psychologie sur la façon d'appliquer la méthode et sur les résultats obtenus avec les enfants perturbés affectifs. Une méthode d'observation systématique qui serait employée par le personnel de l'école et on pourrait voir aussi les résultats secondaires de cette méthode sur l'amélioration des troubles de langage, de comportement et sur le fonctionnement académique proprement dit des enfants.

Cette méthode est actuellement expérimentée en Californie et porte le nom de Methods in Human development de Harold Bessell et Uvaldo Palomares. Le manuel théorique a été révisé en 1970. Les cahiers de pratique ont actuellement été traduits pour une pré-expérimentation.

B) JUSTIFICATION DU PROJET

La Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges se propose pour 1972-73 d'ouvrir un Centre de Diagnostic Différentiel et de Rééducation pour les enfants souffrant de troubles socio-affectifs. L'équipe de spécialistes et la structure de fonctionnement de ce Centre pourraient assurer un encadrement très intéressant pour une telle recherche. Ce Centre étant créé en collaboration avec l'Université du Québec à Trois-Rivières pourrait favoriser à tous points de vue le choix d'un tel Centre pour l'expérimentation d'un

projet comme celui-là. Le personnel de ce Centre est composé de professeurs qui travaillent dans des classes d'enfants perturbés affectifs depuis déjà un ou deux ans et qui semblent très intéressés à découvrir de nouvelles méthodes pour accélérer le processus de rééducation de ces enfants.

Actuellement on constate une augmentation assez déconcertante du nombre d'enfants qui ont une intelligence moyenne et qui ne réussissent pas en classe régulière à cause de mésadaptations socio-affectives. Un tel programme pourrait contribuer à la rééducation de ces enfants et pourrait probablement s'étendre dans les classes régulières où il serait un excellent moyen de développer d'une façon plus contrôlée le développement socio-affectif des enfants. Si ce programme se répandait au niveau des classes régulières nous croyons qu'il serait un élément important de prévention des mésadaptations socio-affectives. Les auteurs nous indiquent que le programme est actuellement appliqué dans un nombre très considérable de classes en Californie et qu'un des principaux effets de l'application de ce programme serait justement la réduction des perturbations socio-affectives des enfants. Dans l'expérimentation faite par les auteurs, il n'est pas question de l'utilisation de ce programme comme moyen de rééducation avec des enfants qui seraient déjà des perturbés affectifs. L'étude théorique du programme nous montre que ceci semble très réalisable et une pré-expérimentation que nous avons pu faire cette année nous indique des résultats très intéressants qui justifient amplement une expérimentation contrôlée durant une période d'au moins un an.

Le projet s'inscrirait bien dans les politiques actuelles de développement du Service de Psychologie et du Service de l'Enfance Inadaptée de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges. Nous prévoyons pour septembre 1972 l'ouverture d'un Centre de Diagnostic Différentiel et de Rééducation qui pourrait encadrer environ 130 à 150 enfants perturbés affectifs du ni-

veau pré-académique jusqu'à la troisième ou quatrième année. Le personnel qui pourrait composer ce Centre est un personnel qui oeuvre actuellement au niveau d'un tel genre de classe et qui est très intéressé à développer des programmes contrôlés et programmés pour rééduquer les enfants perturbés affectifs. La principale lacune qui existe actuellement est un manque de programme et de structuration des méthodes de rééducation de ces enfants. Ce nouveau Centre que la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges se propose d'ouvrir en 1972 serait aussi un endroit de recherches pour l'Université du Québec à Trois-Rivières qui pourrait nous fournir un personnel hautement spécialisé et un matériel technique moderne. Chacune des classes pourrait être dotée de caméra de télévision où l'on pourra enregistrer l'enseignement ou une expérimentation comme celle-ci et garder un matériel qui pourrait nous indiquer le progrès des enfants d'un mois à l'autre, d'un semestre à l'autre. Ce Centre aurait justement comme principal but la rééducation des enfants perturbés. Alors nous croyons que la principale recherche qui pourrait se faire dès l'ouverture de ce Centre serait celle que nous vous présentons.

C) METHODE ET TECHNIQUE

Le premier pas dans la présente recherche serait de sensibiliser le personnel enseignant durant environ un mois avant le commencement de l'application systématique du programme. Cette sensibilisation pourrait se faire avec quatre ou cinq professeurs qui pourraient travailler durant le mois de juillet ou durant le mois d'août pour commencer à étudier la présente technique. Nous avons actuellement rejoint cette équipe de professeurs qui seraient prêts à travailler avant l'ouverture des classes pour étudier de façon systématique la méthode à utiliser. Le deuxième item important serait la mise sur pied d'un

système de contrôle, de mesure de l'efficacité du programme. Cette recherche pourrait être faite par le Service de Psychologie de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges durant la période d'été. 3e: L'expérimentation pourrait se faire par les professeurs de cinq ou six classes sur l'horaire régulier des classes. Le Service de Psychologie avec l'équipe de la présente recherche pourrait contribuer à l'uniformisation de l'expérimentation dans les différentes classes et aider le personnel enseignant à respecter la méthode suggérée par les auteurs. 4e: Des contrôles périodiques pourraient être effectués en utilisant le magnétoscope et en utilisant les formules de contrôle qui pourraient être faites par le Service de Psychologie de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges en collaboration avec les professeurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières. A la fin de chacune des étapes déjà prévues dans l'année scolaire de l'école, des synthèses des résultats pourraient être faites, les corrections sur l'application du programme pourraient être réalisées et la planification de la nouvelle étape reformulée selon les corrections rendues nécessaires. 5e: A la fin d'une année d'opération, il nous serait sûrement possible de voir des résultats tangibles qui nous permettraient de continuer l'application de ce programme comme processus de rééducation et d'envisager une expérimentation plus vaste d'un tel programme au niveau des classes régulières comme moyen de développement plus complet de la personnalité et aussi comme moyen de prévention des mésadaptations. La technique d'application du programme comme tel est assez simple car le programme est divisé en journées et à chaque jour le plan d'application du programme est donné par les auteurs. On peut à ce moment là regrouper les élèves en demi-cercles et les faire discuter selon la méthode prévue durant une période d'environ 20 minutes par jour. Ce travail s'encadre très bien dans le processus

de rééducation de ces enfants.

D) CALENDRIER DE REALISATIONS

Les mois de juillet et août pourraient être utilisés par l'équipe de professeurs et l'équipe de recherches du Service de Psychologie pour la traduction du programme original, l'étude des méthodes de contrôle et la planification de la méthode à utiliser pour une application avec des enfants perturbés affectifs.

En septembre 1972 les professeurs de cinq ou six classes pourraient déjà commencer à utiliser ce programme à raison de 20 minutes par jour, 5 jours par semaine. Nous pourrions fonctionner ainsi et durant une période d'environ deux mois. A la fin de ces deux mois une première réévaluation des résultats pourrait être faite et gardée dans les dossiers des enfants. La deuxième étape serait entreprise et pourrait nous mener jusqu'aux environs de Noël. A ce moment là une évaluation serait faite par toute l'équipe de recherches et il serait possible de prendre une décision sur l'ampleur que doit prendre cette recherche et de voir les possibilités d'une expérimentation plus vaste au niveau de classes régulières comme moyen de prévention. A la fin de l'année une étude des résultats serait faite, une publication des idées directrices de la méthode ainsi que de ses résultats pourraient être faites au niveau provincial et pourraient servir de base à l'utilisation d'une telle méthode dans d'autres commissions scolaires et dans d'autres genres de classes. Une étude longitudinale pourrait être suggérée pour vérifier l'efficacité de la méthode comme moyen de développement et de prévention des mésadaptations au niveau des classes régulières.

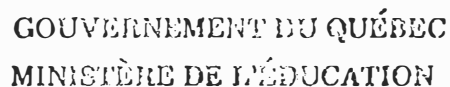
E) ATTITUDE DES PARENTS, DES MAITRES ET DES ELEVES

Le projet a déjà été discuté avec les professeurs, certains l'ont même essayé dans leur classe et on note une attitude très positive et dynamique face à un tel projet. On peut voir, par leur attitude, qu'un programme, comme celui-là répond aux besoins de structuration qu'ils sentent depuis longtemps.

La participation des parents de ce secteur a été très positive jusqu'à maintenant, plusieurs viennent nous rencontrer régulièrement dans le but de trouver une solution aux problèmes de leurs enfants. Nous n'avons pas présenté la recherche aux parents car il est toujours difficile de leur annoncer qu'un programme présenté comme pouvant aider les enfants ne se réalisera pas pour des raisons administratives. Nous préférons attendre d'avoir les autorisations nécessaires avant de présenter un tel projet aux parents. Nous avons toutes les raisons de croire que la collaboration sera excellente.

JGD/db
17-2-72

*: (page 3) Cet équipement technique spécialisé pourrait servir pour la recherche et nous permettre de garder un matériel didactique qui pourrait être diffusé au niveau de la Province si les résultats de la recherche sont positifs.



Organisme (s) émetteur (s): direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire

Organisme (s) destinataire (s): commissions scolaires régionales
commissions scolaires locales

6 TRAITEMENTS et bénéfices marginaux (personnel de cadre et personnel professionnel) *

Bertrand Roy, 1 jour semaine année

\$ 2,000.00

Jean-Guy Doucet, 2 jours semaine année

\$ 4,000.00

Total	\$ 6,000.00
-------	-------------

7 TRAITEMENTS et bénéfices marginaux (personnel de secrétariat et de soutien) *

1 Secrétaire, 1 jour semaine année

\$ 1,000.00

1 Technicien, 1 jour semaine année

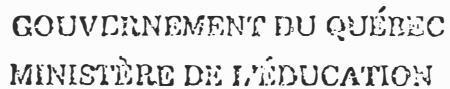
\$ 1,500.00

Total	\$ 2,500.00
-------	-------------

8	FRAIS DE VOYAGE *
---	-------------------

Total

* Pour UNE année financière seulement



Organisme (s) émetteur (s): direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire

Organisme (s) destinataire (s): commissions scolaires régionales
commissions scolaires locales

* Pour UNE année financière seulement



Organisme (s) émetteur (s): direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire

Organisme (s) destinataire (s): commissions scolaires régionales
commissions scolaires locales

12	FOURNITURES ET MATÉRIEL SPÉCIALISÉS *	
	20 Bobines de vidéo-tape 60 minutes	\$ 700.00
	36 Cassettes C-90	\$ 84.90
	3 Magnétophones à cassettes SONY T-C 120	\$ 330.00
	Total	\$ 1,117.90
13	SERVICES: HONORAIRES ET CONTRATS *	
	Traduction du matériel anglais	\$ 2,000.00
	30 Minutes de tournage, 16mm, sonore, incluant Pellicule, développement, tournage, montage et synchronisation.	\$ 3,000.00
	Total	\$ 5,000.00
14	AUTRES DÉPENSES *	
	Information, diffusion de documentation, conférences, chercheurs invités.	\$ 1,000.00
	Total	\$ 1,000.00

* Pour UNE année financière seulement



Organisme (s) émetteur (s): direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire

Organisme (s) destinataire (s): commissions scolaires régionales
commissions scolaires locales

RESUME DES PREVISIONS BUDGETAIRES

POSTES BUDGETAIRES	DEPENSES IMPUTABLES AU SERVICE 78 "Recherche et expérimentation"				DEPENSES IMPUTABLES A D'AUTRES SERVICES BUDGETAIRES	
	pour l'année financière 19.72 - 19.73			pour les autres années, jusqu'à la fin du projet	pour l'année financière 19.....-19.....	pour les autres années, jusqu'à la fin du projet
	b u d.	prévues par la comm. scolaire	autorisées par le ministère			
Traitements & bénéfices marginaux (cadres et prof.)	78 40	6,000.00				
Traitements & bénéfices marginaux (secrétariat)	78 40	2,500.00				
Frais de voyage	78 44					
Perf. du personnel	78 46					
Frais de bureau	78 48	2,800.00				
Fournitures et matériel didactiques	78 50					
Fournitures et matériel spécialisés	78 52	1,117.90				
Services: honoraires et contrats	78 54	5,000.00				
Autres dépenses	78 74	800 1,000.00				
TOTAL		\$17,617.90				



Organisme (s) émetteur (s):

direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire

Organisme (s) destinataire (s):

commissions scolaires régionales
commissions scolaires locales

PERSONNEL OCCASIONNEL POUR FINS DE RECHERCHE

N.B.: A remplir pour chaque personne qui ne fait pas partie du personnel régulier de la commission scolaire et à qui on prévoit verser un traitement ou des honoraires.

PARTIE "A" (à remplir par la commission scolaire)

- 1- Nom de la commission scolaire C.S. Régionale des Vieilles-Forges.
- 2- Titre du projet de recherche Expérimentation d'une méthode de développement affectif et social.
- 3- a) nom de l'employé occasionnel Gertrand Roy
b) adresse 4060 Mgr Briand
Trois-Rivières, P.Q.
- 4- Diplômes obtenus et qualifications professionnelles:
B.A. Maîtrise en Psychologie
Membre de C.P.E.Q. Psychologue, professeur à l'Université
du Québec à Trois-Rivières.
- 5- Nombre d'années de scolarité 18 ans
- 6- Nombre d'années d'expérience 11 ans
- 7- Nom et adresse de l'employeur régulier et titre de la fonction remplie par l'employé.
a) nom Université du Québec
b) adresse C.P. 500, Trois-Rivières
c) fonction remplie Professeur, Directeur du Module
Enfance Inadaptée.
- 8- Si l'employé occasionnel est bénéficiaire d'une bourse d'études ou de perfectionnement, en indiquer:
a) la provenance _____
b) le montant _____
- 9- Description des tâches que cet employé occasionnel aura à remplir dans la recherche:
Psychologue consultant. Participera à la Supervision
de tout le Programme de recherche. Participation à l'or-
ganisation du travail fait par les enseignants et mise en
place d'un système de contrôle.



Organisme (s) émetteur (s): direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire

Organisme (s) destinataire (s): commissions scolaires régionales
commissions scolaires locales

10- Durée prévue de la tâche:
du mois de juillet 19 72 au mois de juillet 19 73

11- Nombre total d'heures ou journées consacrées à la recherche:

heures:

jours:

12- Taux: horaire:

Journalier:

13- Rémunération prévue pour l'année scolaire 19 72 - 19 73

19 ____ - 19 ____

19 ____ - 19 ____

Rémunération totale:

\$2000.00

PARTIE "B" (à remplir par l'employeur régulier qui marque d'un X son choix parmi les propositions suivantes)



Nous attestons avoir pris connaissance de l'engagement de l'employé susmentionné pour le compte d'une commission scolaire.



Nous déclarons que cette tâche pourra être remplie en dehors des heures réglementaires de travail ou au cours de journées où l'employé n'est pas tenu d'exercer ses fonctions à (ou pour) notre établissement. En conséquence, nous ne voyons aucun cumul des rémunérations.



Nous suspendons le traitement de cet employé pour la durée de l'engagement qu'il a pris avec la commission scolaire.



Nous autorisons l'employé précité à s'abstenir de son travail durant les heures réglementaires suivantes:

et nous continuons à lui verser son plein traitement.

Date: 23-2-72

Raymond Champagne
représentant autorisé

PARTIE "C" (à remplir par le consultant)

J'accepte d'exécuter l'engagement décrit ci-dessus aux conditions mentionnées en B.

Date: 23/2/72

Bernard Roy
Signature

CANADA
PROVINCE DE QUÉBEC
DISTRICT DES TROIS-RIVIÈRES.

La Commission Scolaire Régionale
des Vieilles-Forges.

A une séance régulière des commissaires d'écoles
de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, tenue au bureau de la dite commission scolaire,
au 3255 Foucher, Trois-Rivières. Mercredi le vingt-troisième jour de février
mil neuf cent soixante-douze.

A huit heures du soir, à laquelle étaient présents, savoir :

Monsieur le Président :	Richard Rochefort,
Madame le Commissaire :	Jacqueline Argall,
Messieurs les Commissaires :	Paul Desmarais,
	Guy Boisclair,
	Robert Rocheleau,
	Gérard Fugère,
	Claude Gagné,
	Armand Goulet,
	Maurice St-Louis, <u>ABSENT</u>

Le Secrétaire-Trésorier Administrateur est présent.

Extrait du procès-verbal de la dite assemblée.

CONSIDERANT : une recommandation du comité de Gestion faite à sa séance
du 22 février 1972 et portant le numéro 617-72,

CONSIDERANT : l'importance du projet de recherche (ou d'expérimentation)
intitulé: "Expérimentation d'une méthode de développement
social et affectif", pour la réalisation du programme d'
action pédagogique de la commission scolaire:

Il est proposé par le commissaire *Richard Rochefort*
que la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges:

- 1.- Demande au Ministère l'autorisation de mener une recherche
ou une expérimentation selon les modalités contenues dans
la formule (pp. 3 à 8 incl.) ci-jointe:
- 2.- demande au Ministère de déterminer le montant admissible
aux subventions d'équilibre budgétaire des dépenses impu-
tables au "service 78" du système budgétaire, lesquelles
sont prévues pour un montant maximum de \$17,617.50 dollars.

ADOpte



CERTIFIÉ VRAIE COPIE de l'original demeuré dans les archives de mon bureau.

Bureau de la Commission Scolaire
Régionale des Vieilles-Forges.
Trois-Rivières, P. Q.
ce 24^{ème} jour
de février 1972

Le Secrétaire-Trésorier Administrateur.



FERDINAND DUCHAINE



NOM: _____

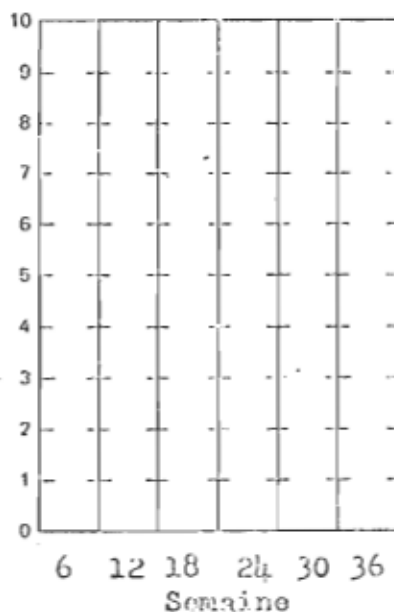
CLASSE: _____ ECOLE: _____

PROF: _____ ANNEE: _____

Profil De Développement

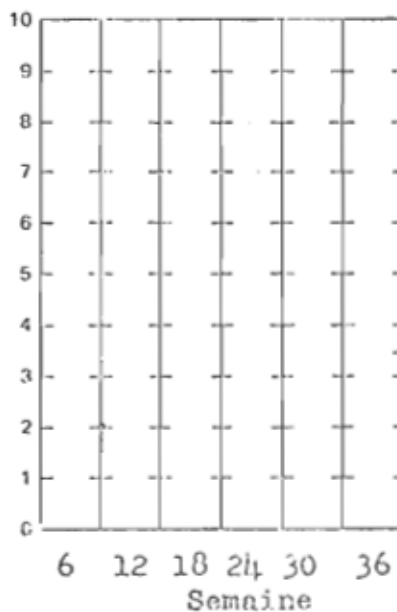
CONSCIENCE

(1) Conscience de soi



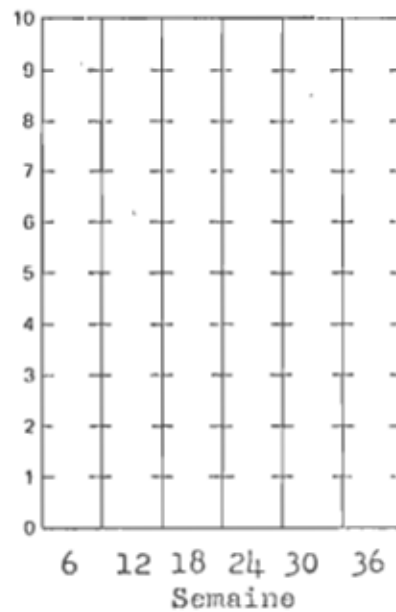
MAITRISE DE SOI

(1) Confiance en soi



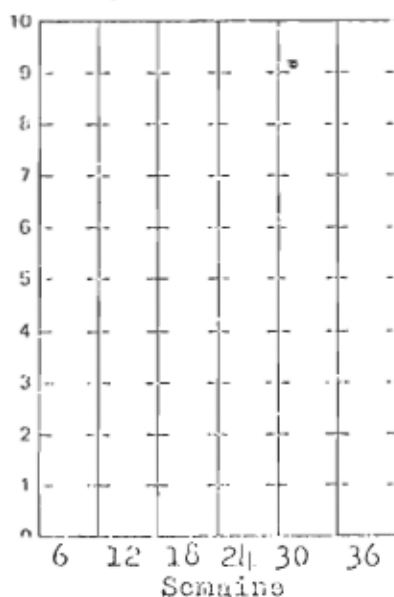
L'INTERACTION SOCIALE

Compréhension (1) Interpersonnelle.



CONSCIENCE

(2) Sensibilité pour les autres.



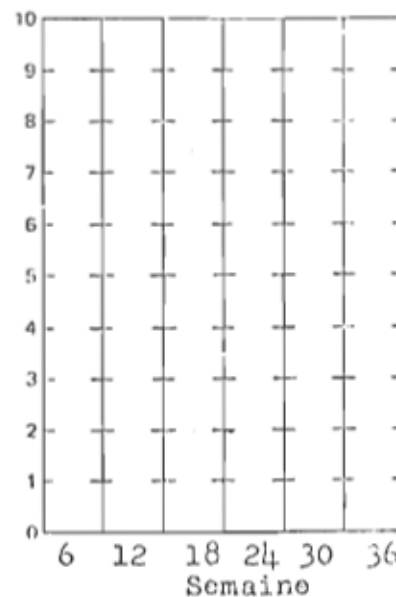
MAITRISE DE SOI

(2) L'efficacité



L'INTERACTION SOCIALE

(2) La tolérance.



COMMENTAIRE: _____

ANNEXE 3

ECHELLE D'EVALUATION

LA CONSCIENCE

1. La conscience de soi.

L'enfant sait comment il se sent, ce qu'il pense et ce qu'il fait. Bien qu'il soit conscient de lui-même, il n'est pas contraint, inséculaire ou embarrassé. Cette perception ne produit pas de l'anxiété. Il accepte et peut reconnaître comment il se sent réellement, comment il pense et agit.

(10) Très perceptif; toujours conscient de ses sentiments, ses désirs, ses peurs et la signification de son comportement (positif ou négatif).

(8) La plupart du temps perceptif, prêt à reconnaître ce qu'il ressent, ce qu'il pense et ce qu'il fait. Seulement occasionnellement, il use du rejet.

(5) Souvent conscient de ses sentiments, son comportement, ses pensées et consentant à les reconnaître comme tel. Cependant, il réagit souvent inconsciemment ou use du rejet.

(2) Ordinairement inconscient ou ne se perçoit pas lui-même. Il rejette ses vrais sentiments et ses pensées et ne peut reconnaître ses propres actions pour ce qu'elles sont.

(0) Inconscient; plein de rejet, complètement incapable de reconnaître ses vrais sentiments, pensées ou comportement.

2. Sensibilité pour les autres.

L'enfant sensible est conscient et soucieux du bien-être des autres. Il se rend facilement compte de ce que ressent une autre personne

et ce qu'il y a à faire pour son plus grand intérêt.

(10) Intensément perceptif et très soucieux des sentiments des autres et de leurs réactions. Il modifie facilement son comportement en réponse à sa perception et son souci.

(8) La plupart du temps perceptif et soucieux de ce que les autres ressentent et réagissent réellement. Modifier généralement son comportement en accord avec son souci pour les autres.

(5) Souvent perceptif et soucieux, mais en plusieurs occasions semble inconscient et insoucieux des sentiments et des réactions des autres. Fréquemment, son comportement engendre des sentiments négatifs chez les autres.

(2) Ordinairement inconscient et désintéressé de ce que pensent les autres mais peut reconnaître ce qui ne va pas chez les autres, quand cela capte directement son attention. Il répond rarement aux sentiments des autres.

(0) Insensible et insoucieux de ce qui se passe chez et avec les autres gens. Il tend à suivre son comportement sans se soucier qu'il peut affecter une autre personne.

LA MAITRISE DE SOI

1. La confiance en soi.

L'enfant en confiance est enthousiasme à essayer de nouvelles choses. Il est lui-même rassuré et réaliste lorsqu'il relève un défi. Son acceptation de lui-même lui donne une liberté d'expression qui est naturelle et non inhibée sans être dramatique ou exhibitionniste.

(10) Toujours enthousiaste à essayer quelque chose de nouveau. Il approche le défi avec assurance et réagit librement et naturellement.

(7) La plupart du temps, il tâche de découvrir et rencontre les nouvelles et défiantes situations avec confiance. Généralement, il réagit librement et naturellement mais est inhibé occasionnellement.

(5) Il essaie ordinairement toutes choses nouvelles qui se présentent à lui, mais tâche rarement de découvrir de lui-même des situations défiantes. Il est souvent inhibé plutôt que libre et naturel dans son expression.

(2) Il évite fréquemment les défis mais les affronte lorsqu'il est encouragé. Ses réponses sont inhibées et guindées.

(1) Il se méfie presque toujours des défis. Il requiert des encouragements répétés avant d'essayer son corps défendant. Ses réponses manquent presque toujours de spontanéité et de naturel.

2. L'efficacité.

L'enfant efficace se débrouille convenablement. Il est émotionnellement stable et assez flexible pour exécuter avec succès ses propres désirs ou rencontrer les demandes extérieures de son environnement.

(10) Il règle toujours convenablement et avec succès ses besoins intérieurs et les demandes extérieures. Assez flexible pour ajuster son approche mais assez stable néanmoins pour maintenir sa direction.

(7) Typiquement, il réalise la satisfaction de ses besoins. Il est habituellement capable d'accepter et de s'adapter aux circonstances changeantes.

(5) Il réussit souvent mais faillit fréquemment dans ses

démarches à satisfaire ses besoins. Il a des difficultés à changer un point de vue originel ou un comportement. La réalisation d'un besoin pour s'accomoder peut le bouleverser.

(2) La plupart du temps inefficace mais occasionnellement, il réussit dans ses efforts. Habituellement, incapable à s'adapter aux nouvelles informations et demandes et est bouleversé et s'égare lorsque les circonstances changent.

(1) Il réussit rarement dans ses efforts. Il est intransigeant. Il est insensible aux nouvelles informations et demandes. Il est généralement agité ou paralysé par les changements de circonstances.

L'INTERACTION SOCIALE

1. La compréhension interpersonnelle.

Ce trait détermine la compréhension de l'enfant à savoir comment le comportement d'une personne peut être la cause de l'approbation ou de la désapprobation du comportement d'une autre personne.

(9) Très grande compréhension. L'enfant la plupart du temps reconnaît l'effet d'un comportement donné.

(7) Il comprend habituellement ce que sera la réaction de la seconde personne face au comportement de la première personne.

(5) Quelquefois, il perçoit les effets interpersonnels mais souvent, il échoue dans sa tentative de comprendre comment le comportement d'une personne peut affecter l'attitude d'une autre personne.

(2) Il comprend rarement l'interaction interpersonnelle. Habituellement, il est bien embarrassé lorsqu'il s'agit de voir comment le comportement d'une personne peut affecter la réaction d'une autre personne.

(1) Effectivement aucune compréhension de la façon dont le comportement d'une personne détermine des attitudes chez les autres. Il échoue presque toujours dans la compréhension de l'interaction.

2. La tolérance.

L'enfant tolérant reconnaît et accepte les différences individuelles. Il accepte et donne pleine attention aux autres qui ont différents sentiments, pensées et réactions autres que les siens. Mais il n'approuve pas nécessairement ou ne subit pas nécessairement leur influence.

(10) Extrêmement tolérant. Il comprend et accepte les différences comme étant naturelles. Il admet un très large rayon de sentiments, de pensées et de comportement chez les autres.

(7) Il est raisonnablement tolérant envers les différences individuelles.

(4) Il est modérément tolérant, mais tend à ne pas accepter certaines variations naturelles.

(2) Habituellement intolérant. Il a tendance à regarder les gens qui diffèrent de lui comme étant inacceptables, même erronés.

(0) Très intolérant. Sa façon de sentir, de penser et de réagir est la seule voie qu'il puisse accepter. Les gens qui sont différents sont complètement inacceptables.

ANNEXE 4

CRITERES D'EVALUATION

Enfant no: Juges X	Interférences just. n. - just.		Questions - Réponses pertinentes directes indirectes		Réponses non-verbales	Sorties	Sollicitations copains
0-2							
2-4							
4-6							
6-8							
8-10							
10-12							
Juges Y							
0-2							
2-4							
4-6							
6-8							
8-10							
10-12							
Juges Z							
0-2							
2-4							
4-6							
6-8							
8-10							
10-12							

ANNEXE 5
GOODENOUGH

Nom	Sexe.....	A.C.....
Date de naissance	Examineur	A.M.....
Date de l'examen	Rés.....	Q.I.....
Ecole	Classe	TOTAL.....

1	_____
2	_____
3	_____
4a	_____
4b	_____
4c	_____
5a	_____
5b	_____
6a	_____
6b	_____
7a	_____
7b	_____
7c	_____
7d	_____
7e	_____
8a	_____
8b	_____
9a	_____
9b	_____
9c	_____
9d	_____
9e	_____
10a	_____
10b	_____
10c	_____
10d	_____
10e	_____
11a	_____
11b	_____
12a	_____
12b	_____
12c	_____
12d	_____
12e	_____
13	_____
14a	_____
14b	_____
14c	_____
14d	_____
14e	_____
14f	_____
15a	_____
15b	_____
16a	_____
16b	_____
16c	_____
16d	_____
17a	_____
17b	_____
18a	_____
18b	_____

ANNEXE 6

HORAIRE D'ENREGISTREMENTS

mars					avril						
19	20	21	22	23	26	27	28	29	30	2	3
lun	mar	merc	jeu	vend	lun	mar	merc	jeu	vend	lun	mar
II*	III	I*	II	III*	I	II*	III	I*	II	III*	I
I	I	II	I	I	II	I	I	II	I	I	II
III	II	III	III	II	III	III	II	III	III	II	III
IV	V*	VI	IV*	V	VI*	IV	V*	VI	IV*	V	VI*
V	IV	V	V	IV	V	V	IV	V	V	IV	V
VI	VI	IV	VI	VI	IV	VI	VI	IV	VI	VI	IV